

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Bruna Dalcin Gattiboni

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2017

Bruna Dalcin Gattiboni

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gattiboni, Bruna Dalcin

A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul / Bruna Dalcin Gattiboni.- 2017.

149 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira de Mello

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Políticas Públicas 2. Atendimento Educacional Especializado 3. Gestão Democrática I. Teixeira de Mello, Débora II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Bruna Dalcin Gattiboni. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Dr. Bozano, nº 51, apto 401, Bairro Centro, Santa Maria, RS. CEP: 97015-001.

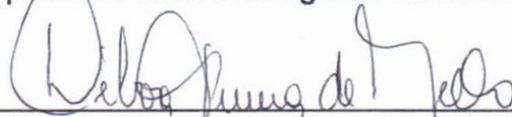
Fone: (0xx)55 991374946; E-mail: brunagattiboni@hotmail.com.

Bruna Dalcin Gattiboni

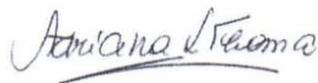
**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 31 de agosto de 2017:



Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Adriana da Silva Thoma, Dra. (UFRGS)



Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos a mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena...

AGRADECIMENTOS

Não me deterei aqui em citar nomes, pois acredito que nesta caminhada são muitas as pessoas às quais devo meus sinceros agradecimentos. Umas de convívio diário, outras, nem tanto, e ainda algumas que nem compreenderiam o porquê de serem citadas aqui, mas acredito que a maioria dessas pessoas que de certa forma se tornaram especiais para mim, saberão que é para elas que escrevo.

Sou grata àqueles que sempre torceram por mim e nunca me abandonaram, que, na noite, quando perto protegeram meu sono e quando longe, sonhavam com meu futuro, àqueles que, com um simples sorriso, conseguiam derrubar toda minha amargura e me tornar criança novamente, àqueles que amo e que me amam recíproca e desinteressadamente. Gostaria de registrar aqui que o fruto que ora colho, a vocês dedico como troca pelas horas ausentes, pela compreensão, pelo beijo na despedida e o abraço de retorno. Porque foram vocês o bálsamo de amor para todas as feridas desta caminhada.

Sou grata também àqueles que na árdua procura pelo saber, foram mais que professores, foram mestres e amigos. Mostraram-me que cada dificuldade nos traz uma meta a transcender, que cada inconveniente é um desafio, que cada circunstância é uma possibilidade. Minha gratidão àqueles que fizeram do magistério um ideal, mesclando a arte de ensinar com o dom da convivência, tornando-se meus amigos e transmitindo suas experiências que grandemente ajudaram na minha formação.

Meus sinceros agradecimentos!

“Lutar pela igualdade sempre que as
diferenças nos discriminem.
Lutar pela diferença sempre que a
igualdade nos descaracterize”
(Boaventura de Sousa Santos).

RESUMO

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Bruna Dalcin Gattiboni
ORIENTADORA: Débora Teixeira de Mello

Esta pesquisa é vinculada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Políticas Públicas para a Educação Básica. O estudo teve como objetivo investigar o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial. O percurso investigativo assumiu aspectos da pesquisa quali-quantitativa, trazendo elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade estudada. As buscas por informações perpassaram a coleta por referenciais teóricos a partir de documentos legais e autores que suscitam a discussão referente ao conceito de gestão democrática, à pluralidade teórica que o rodeia e ao seu papel nos processos de produção e reprodução social na escola inclusiva. Desta forma, para dar sustentabilidade à pesquisa, como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com doze professores. A análise dos dados teve como foco a busca pelas recorrências discursivas das entrevistas semiestruturadas e, como estratégia, foi utilizada a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Nessa perspectiva, como conclusão, pude perceber que a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no dado município da região central do estado do Rio Grande do Sul está no início e caminha com passos vagarosos rumo ao que chamamos de inclusão. Ainda, que pouco se discute ou se fala a este respeito no contexto, passando, assim, a responsabilização da inclusão somente ao AEE e seus atores. Para finalizar, destaco a importância da discussão sobre o tema, e vejo este trabalho como produto da trajetória percorrida no mestrado, onde consegui que algumas discussões acerca do Atendimento Educacional Especializado, a inclusão e o Processo de Gestão educacional, comessem a ser conversados dentro do contexto estudado.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Gestão Democrática.

ABSTRACT

THE INSTITUTIONALIZATION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE IN A CITY OF RIO GRANDE DO SUL STATE

AUTHOR: Bruna Dalcin Gattiboni
ADVISOR: Débora Teixeira de Mello

This research is linked to the Professional Master's Degree of the Graduate Program in Public Policies and Educational Management of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the research line of Public Policies for Basic Education. The purpose of this study was to investigate the public school management process and its implications over the policies for inclusive education policies. The investigative course is based on qualitative-quantitative research, bringing elements that complement each other, corroborating for a more comprehensive interpretation of the studied reality. The information search went through theoretical references collection from legal documents and through authors that raise discussions about the concept of democratic management, the theoretical plurality and its role on the processes of social reproduction in inclusive education. In this way, it was used semi-structured interviews for data collection, carried out with twelve teachers from some Brazilian public schools located in the state of Rio Grande do Sul. Data analysis focused on the search for discursive recurrences from the semi-structured interviews and, as strategy, it was conducted the analysis of the Political Pedagogical Projects of the schools. From this perspective, as a conclusion, I could see that the institutionalization of the Specialized Educational Attendance (SEA) in the given schools in Rio Grande do Sul is at the beginning and it is moving slowly towards what we name inclusion education. Also, that little is discussed about effective educational inclusion thus passing the responsibility of student's inclusion to the SEA worker. Finally, I emphasize the importance of the discussion on the subject, and I see this thesis as a product from the trajectory covered within Master Degree, where there were some discussions about Specialized Educational Attendance, inclusive education and also on democratic school management.

Keywords: Public Policies. Specialized Educational Attendance. Democratic Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Demonstrativo da Faixa etária, Quantidade e Percentual do Eleitorado do município	74
Figura 2 - Grau de Instrução dos eleitores do município	75
Figura 3 - Dados de distribuição dos eleitores por sexo.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação do quanto os entrevistados consideram as escolas do município inclusivas.....	118
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características Geográficas do Município e Indicadores	59
Quadro 2 - População em idade escolar no município.....	62
Quadro 3 - Educação Especial, evolução do atendimento de 2000 a 2013 por dependência administrativa.....	66
Quadro 4 - Evolução do número de matrículas nos níveis de ensino, nos últimos 10 anos na Rede Municipal.....	67
Quadro 5 - Panorama Geral da Educação no Município relativo ao ano letivo de 2016	70
Quadro 6 - Quantitativo do Eleitorado do Município	73
Quadro 7 - Novo Panorama Geral da Educação no Município relativo ao Segundo semestre letivo de 2017	77
Quadro 8 - Recorte da amostra da pesquisa e as entrevistas previstas	84
Quadro 9 - Dados de identificação, estrutura e contextualização da filosofia e objetivos das escolas	89
Quadro 10 - Comparativo dos objetivos do ensino fundamental propostos no PPP das escolas EMEF 1 (que possui ensino fundamental contemplando os nove anos) e EMEF 4 (que possui os anos iniciais do ensino fundamental)	92
Quadro 11 - Dados dos entrevistados: formação, atuação e tempo de atuação.....	101
Quadro 12 - Contexto de atuação versus inclusão.....	103
Quadro 13 - Explicação das questões 4 e 5 da entrevista.....	110
Quadro 14 - Explicação da 10ª questão da entrevista	116
Quadro 15 - Explicação da questão 11ª da entrevista	117
Quadro 16 - Explicação da 13ª questão da entrevista	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa e Escola
CME	Conselho Municipal da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEE	Fundação de Economia e Estatística do Estado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PELC	Programa Esporte e lazer da Cidade
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTC	Tempo Universal Coordenado

SUMÁRIO

1	O PONTO DE PARTIDA	27
2	AS REGRAS E NORMAS DO JOGO EM QUESTÃO	34
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	34
2.1.1	Marcos Legais da Educação Especial no Brasil: evidenciando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	39
2.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	48
2.2.1	Gestão Democrática e Escola Inclusiva	51
2.3	CONTEXTO MUNICIPAL	59
2.3.1	Dados Gerais do Município	59
2.3.2	Dados do Sistema de Ensino do Município	60
2.3.3	Educação Inclusiva no Município	63
2.3.4	Panorama Geral da Educação no Município	70
3	RESSIGNIFICAÇÃO DAS REGRAS E NORMAS DO JOGO EM QUESTÃO	71
3.1	NOVO PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO	77
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO – PELOS CAMINHOS DO JOGO: CONDIÇÕES DE VITÓRIA, EMPATE E DERROTA	79
4.1	CAMINHO DO JOGO	79
4.2	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	80
5	POSSIBILIDADES DE ATAQUE E CONTRA- ATAQUE	89
5.1	ESTRATÉGIAS DO JOGO	94
5.1.1	Estratégia da Inclusão no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 1	95
5.1.2	Estratégia da Inclusão no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 4	97
5.2	ESTRATÉGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DAS ENTREVISTAS	100
6	A CHEGADA: O APITO FINAL	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	136
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
	ANEXO A - LEI MUNICIPAL QUE APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	140
	ANEXO B - DECRETO QUE ANTECIPA O RECESSO ESCOLAR	148
	ANEXO C - OFÍCIO DE CONVITE PARA REUNIÃO DO CME	149

1 O PONTO DE PARTIDA

Escolhi abrir este trabalho com Boaventura de Souza Santos (1995), uma vez que entendo que igualdade no ambiente escolar é por nós herdada como um pressuposto de uniformização e homogeneidade. Onde se excluindo a diferença, se impede também a aceitação do outro. E ainda assim, a relação entre diferentes costumes, práticas, culturas e visões de mundo vêm se tornando capital, ou seja, vejo a inclusão como uma condição permanente de luta, que agenciada com a lógica neoliberal prioriza oportunizar que todos os sujeitos possam se auto gestar permanecendo assim no mercado¹.

É nessa lógica que seguem os caminhos que me levaram a propor um projeto de pesquisa no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, partindo do percurso percorrido na Especialização em Gestão Educacional da UFSM e, principalmente, pela importância desse curso para o cenário atual da educação em nosso país de maneira geral, e para minha prática dentro da escola pública de Educação Básica. Acredito ser fundamental o curso de gestão escolar para todos os profissionais da área de educação, pois este oferece subsídio para o conhecimento da legislação vigente e também para a concepção de autonomia escolar, o que favorece a construção da gestão democrática de que tanto se houve falar atualmente. Além disso, o conhecimento em gestão escolar também contempla o compromisso com a construção de uma identidade educacional, que está disposta na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, o curso trata da formação de especialistas capazes de atuar em diferentes setores dentro da escola, pois o gestor educacional é um docente apto a exercer tanto funções pedagógicas, como funções administrativas na perspectiva de uma gestão democrática. Nesse sentido, julgo necessário compreender concepções

¹ Cabe ressaltar que desde as primeiras escritas desta dissertação, escrevo com característica analítica, pois assim como Menezes (2011, p.33), “[...] uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola como a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades uteis as suas intenções e objetivos [...]”, desta forma a escola se retrata como uma engrenagem que faz operar a racionalidade da inclusão por primazia. E estando inserida neste contexto, faço deste trabalho um exercício de tensionamento em relação a temática da pesquisa e meu campo de trabalho.

de uma gestão democrática e as suas implicações, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão². Este é um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais, proporcionando a capacidade de analisar e refletir sobre o sistema escolar brasileiro, a partir das políticas educacionais vigentes. A questão que emerge do processo investigativo diz respeito à necessidade de compreender como se dá a Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município da região central do estado do Rio Grande do Sul.

A gestão democrática no âmbito escolar se torna um marco normativo na Constituição de 1988, que institucionalizou a Gestão Democrática, assegurando o princípio da educação pública gratuita e para todos no Brasil. A partir disso, a organização escolar ganha um novo foco, embasado por princípios de gestão democrática. Atualmente, a proposta de gestão democrática nas escolas caminha para a construção de uma unidade de ensino autônoma, com condições específicas para resolver suas responsabilidades educacionais e organizacionais. Como afirma Lück (2011, p. 45):

A nova óptica do trabalho de direção, organização e norteamto das ações de organizações educacionais, com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltado para a formação de aprendizagens significativas e formação dos alunos, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição. O envolvimento tanto de quem vai realizar a prática como de seus usuários, na tomada de decisão, constitui-se em condição básica da gestão democrática, efetividade de ações e autonomia da escola.

Faz-se necessário elucidar que a gestão e a organização escolar são os principais e mais importantes meios para se atingirem as finalidades do ensino e tornarem uma escola inclusiva. Apenas existirá sentido na melhoria das práticas de gestão escolar, na construção de currículos e nos processos democráticos, se estes se mantiverem associados por um objetivo maior: a melhoria do ensino-aprendizagem, fator este de maior importância para a garantia da qualidade de ensino.

² Entendo por políticas de inclusão as materialidades da governamentalidade do Estado moderno. Estas aspiram perfazer o máximo de resultados junto à população, mas, especificamente, àquela população em risco de exclusão, para que todos possam, assim, conviver nos mesmos espaços (LOPES, 2011).

Segundo Menezes (2011), quando olhamos para as políticas de inclusão, podemos perceber que as recorrências discursivas nos mostram a necessidade de investimento nos professores, nos alunos, nas famílias e nos demais profissionais, etc.

Cada vez mais a rede de sujeitos convocados a se envolver com a escola aumenta, porque entendo que também as funções da própria escola têm aumentado. O fato é que, parece-me, para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade, tomando na Contemporaneidade, com matriz de inteligibilidade para o desenvolvimento de suas práticas, princípios neoliberais. Na análise das políticas, vejo em operação princípios de acessibilidade para a garantia da condição de acesso, sem restrições, à vida social; estímulo ao autoinvestimento e ao desenvolvimento de habilidades; e competência e autonomia como princípios necessários na constituição dos sujeitos capazes de concorrência (MENEZES, 2011, p. 72).

Os constantes exercícios de críticas no sentido de refletirmos a gestão democrática na escola e as suas implicações, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão, se fazem necessários para esse processo. Com isso, o presente trabalho tem como foco principal tentar elucidar questões acerca de como um município da região central do estado do Rio Grande do Sul, está institucionalizando o AEE nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal. O objetivo geral da presente pesquisa é investigar como ocorre o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial³.

O presente trabalho tem como objetivos específicos refletir sobre o conceito de gestão democrática, bem como sobre a pluralidade teórica que a rodeia e o seu papel nos processos de produção e reprodução social na escola inclusiva; Identificar e analisar a presença das políticas públicas inclusivas nos processos de gestão do

³ Defino aqui público-alvo da educação especial de acordo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Sempre que eu for me referir ao público-alvo da educação especial me direcionarei às pessoas com deficiência, só utilizarei outro termo me referindo às mesmas, quando utilizar as palavras de outros autores. Julgo ser mais adequado utilizar pessoas com deficiência do que necessidades especiais educacionais, porque além de aparecer assim nas políticas, alunos sem qualquer deficiência podem ter ou vir a ter alguma necessidade especial educacional, mesmo não fazendo parte do público alvo da educação especial.

município; Investigar como se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a lógica de organização e participação na escola inclusiva.

Julgo, ainda, necessário explicar aqui o porquê de os capítulos deste trabalho fazerem uma analogia a uma partida de futebol. Essa abordagem análoga leva em conta a minha primeira formação na área de Educação Física, tendo sido através dessa graduação que tive o primeiro contato com a área de Educação Especial. No quinto período do curso, cursei uma disciplina chamada: *Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais*, com carga horária de 60 horas, que tratava basicamente das questões relacionadas à educação física e aos alunos da educação especial.

Naquele momento, nos foi necessário um contato direto com escolas e instituições especiais, e foi então que me surgiram dúvidas e também outras possibilidades de estudo, que me instigaram, após o término da graduação em educação física, buscar formação mais específica, que me desse o amparo para as questões que haviam começado a me inquietar. Questões essas que diziam respeito a discussões acerca da Educação Especial, da inclusão, das práticas escolares, e dos sujeitos que dentro dessas práticas ditas inclusivas, acabavam sendo produzidos. Até então, ouvia discursos acerca desses sujeitos, produzidos como sujeitos da educação especial e que por isso já eram rotulados de forma negativa em função da limitação. Ouvi muitas falas a esse respeito, o que me incomodava de certa forma, pois estas falas, para mim, acabavam produzindo representações prévias sobre esses sujeitos.

Ingressei, então, no ano de 2010, no curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, com o desejo de ressignificar tais inquietações, no entanto essas continuavam a me acompanhar, sendo poucos os espaços onde me sentia à vontade para discuti-las. As discussões sobre os processos inclusivos e seus alunos eram produzidas, principalmente, de forma positiva e inquestionável, o que resultava na inexistência de questionamentos sobre como esses discursos têm produzido os alunos no contexto da escola. Entendo que as discussões eram caracterizadas de maneira a convencer os sujeitos de que a implementação de políticas de inclusão escolar, por si só, seria capaz de superar práticas excludentes nos ambientes escolares.

Importa ressaltar que hoje, sendo uma profissional da área de educação especial, ainda me sinto insatisfeita com alguns argumentos que são apresentados,

pois continuam insuficientes para suprir minhas inquietações. Mantenho a intenção de compreender quais os significados e entendimentos se têm sobre as práticas escolares ditas inclusivas e as experiências vivenciadas nesse contexto, procurando problematizar os efeitos das políticas de inclusão nos processos de escolarização nesse contexto. Tal intenção surge a partir de discussões acerca do desenvolvimento desses sujeitos e dos processos de interação deles com a cultura, processos esses que envolvem a produção e a circulação de significados (FABRIS, 2007). Ao indicar tal direcionamento, não tenho a intenção de tecer um juízo de valor antecipado com relação às práticas escolares ditas inclusivas, mas sim indicar que há efeitos sendo produzidos pelos discursos que são proferidos e me parece ser importante pensar sobre eles.

Para isto o trabalho está organizado em seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo, denominado “*O Ponto de partida*”, apresenta os pressupostos da investigação acerca da temática escolhida com intuito de instigar uma reflexão sobre a partida inicial, apresentando determinadas regras que permitirão o entendimento do jogo. No segundo capítulo, “*As regras e normas do jogo em questão*”, há uma referência ao que chamo de projeto da modernidade. Isto é, em função dos conhecimentos científicos e acumulação teórica, técnica e de legislação, bem como a partir de um resgate histórico a respeito da educação especial, da gestão democrática, da gestão para uma escola inclusiva e do contexto do município e das escolas, é possível o mapeamento de um panorama geral do contexto estudado, para procurar auxiliar no desvelamento da trajetória conceitual e da forma de participação na dinâmica evolutiva dos processos pedagógicos os quais me proponho a estudar.

O terceiro capítulo intitulado “*Ressignificação do jogo em questão*”, diz respeito à mudança do cenário político do município, e, com isso, à modificação do contexto no/do município e das escolas da rede municipal, criando-se um novo panorama do contexto estudado, a partir de novas eleições municipais ocorridas no ano de 2017⁴. Este capítulo se fez necessário na trajetória do trabalho devido a questões de ordem política, ocorridas no município estudado, o que acabou tendo influência no percurso do trabalho, principalmente no que diz respeito às questões metodológicas.

⁴ Situação atípica, normatizada via Resolução do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul. Tal resolução não é indicada para proteger a identidade do município da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, propiciando o estabelecimento de fundamentos teóricos básicos e imprescindíveis para elucidação do jogo em questão. Com isso, o capítulo intitulado de “*Sistema Metodológico – Pelos caminhos do jogo: condições de vitória, empate e derrota*”, procura auxiliar a trajetória a ser percorrida, apresentando possibilidades de uma razão capaz de oferecer um direcionamento para um encaminhamento adequado ao jogo. Cabe ressaltar aqui, previamente, que me amparo em e converso com o pensamento de Foucault e outros autores, como forma de auxílio à minha pesquisa sendo indispensáveis à reflexão, pois ao fim e ao cabo, como destaca Veiga-Neto (2014, p.19):

Se quisermos adotar uma perspectiva Foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos alternativas como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

O quinto capítulo intitulado de “*Possibilidade de ataque e contra-ataque*”, se propõe a fazer uma análise e discussão acerca das falas dos gestores e professores das instituições de ensino público, de um município da região central do Rio Grande de Sul. A ênfase foi nos anos iniciais do ensino fundamental⁵, tendo como foco tentar entender, a partir das falas dos gestores e professores, o processo da gestão democrática na escola e as implicações na educação básica a partir das políticas voltadas à inclusão, tendo como recorte a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de um município da região central do Rio Grande do Sul.

⁵ De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, define o ensino fundamental como uma etapa correspondente a um momento constitutivo do desenvolvimento educacional, sendo obrigatório (para crianças a partir dos 6 (seis) anos completados até 31 de março do ano que recorrer a matrícula) e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e esta organizado e tratado em duas fases, **a dos 5 (cinco) anos iniciais** e a dos 4 (quatro) anos finais. Conforme o Art. 23 desta resolução: “O ensino fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, **chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração**, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Importante destacar, que o capítulo está assim intitulado porque o processo ofensivo dentro de um jogo de futebol representa uma das fases fundamentais, na qual a equipe luta para obter a posse de bola, com vistas à realização de ações ofensivas, sem cometer infrações e sem permitir que a equipe adversária faça gol.

O estudo conclui-se com uma breve consideração final denominada “*A chegada: o apito final com possibilidades de prorrogação*”, com intuito de finalizar o trabalho de pesquisa na sua estrutura de trabalho acadêmico, mas não de estudo finito. Isto é, não se trata de um estudo acabado, pronto, pois o tema em questão sempre contemplará a necessidade de novos encaminhamentos, novas teorias e a vontade de se construir diariamente. As questões da Educação Especial configuram um trabalho contínuo, por muitas vezes, de resistência, já que fazem parte de um contexto democrático, onde seus ciclos estão sempre em processo. Por esses motivos, têm-se as chamadas possibilidades de prorrogação.

2 AS REGRAS E NORMAS DO JOGO EM QUESTÃO

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOCAULT, 2007a, p.13).

Trago as palavras de Foucault para dar início a este capítulo porque pretendo aqui conduzir os conhecimentos científicos, acumulação teórica, técnica e legislação, acerca do resgate histórico a respeito da Educação Especial, da gestão democrática, da gestão para uma escola inclusiva e fazer um levantamento sobre o contexto estudado, montando um panorama geral, para embasar a minha trajetória conceitual e a forma de participação dos processos pedagógicos os quais me proponho a estudar.

Acredito que a partir das necessidades atuais da educação, ou seja, para que o ensino fique em consonância com uma forma sistêmica e complexa de compreensão do mundo, precisa-se suscitar a intenção de construir uma ação pedagógica que seja ao mesmo tempo crítica e problematizadora. É a partir de esse olhar crítico e problematizador que encaro a história da Educação Especial e suas discussões teóricas e políticas ao longo do tempo.

Julgo que a reflexão sobre a sociedade e sua história implica despir-se da frequente compreensão de que todas as atitudes e formas são naturais. Para entendermos, precisamos examiná-las enquanto produto cultural, que de acordo com o momento e diferentes concepções dos homens, atenderam às necessidades, num determinado contexto e em determinada época. No decorrer da história da humanidade, por muito tempo, a pessoa com deficiência foi alvo de segregação da sociedade, uma vez que o destaque era dado para sua anormalidade e sua incapacidade de conviver em sociedade.

Pessotti (2012) expõe que, durante o percurso histórico, as crianças com deficiência eram excluídas do convívio e, por muitas vezes, jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, os deficientes eram abrigados nas igrejas e passavam a ganhar *status* de “bobos da corte”. Nos séculos XVI e XIX, as pessoas com deficiência física e mental, continuaram isoladas da sociedade, mas passaram

a ser colocadas em asilos, conventos e albergues, mesmo que estes não passassem de meras prisões.

A história nos mostra distintos modos de pensar a respeito da deficiência. Estes passam desde o misticismo, extermínio, abandono, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente: o processo de inclusão. Por muito tempo, as pessoas deficientes ficavam à margem da sociedade e na medida em que o direito à igualdade e à cidadania começou a ser discutido, a percepção em relação às pessoas deficientes começou a caminhar rumo à mudança. A rejeição começa a dar lugar a proteção, integração e inclusão. Muitos momentos dessa mudança em favor das pessoas com deficiência acabam sendo expressos nas políticas públicas educacionais que trazem consigo um discurso de luta pela igualdade dos direitos e acesso de todos os indivíduos à educação. De acordo com a perspectiva histórica, a educação da criança com deficiência esteve sob a responsabilidade da família durante séculos, somente em razão deste convívio familiar que as crianças aprendiam alguns códigos e algumas normas.

Ainda de acordo com Pessotti (2012), na antiguidade clássica (aproximadamente do século VIII a.C. à queda do Império romano do ocidente, no século V d.C.) a relação do homem com a sociedade em geral foi definida em função das relações econômicas. A terra e o rebanho eram abundantes, de posse familiar, para os membros da classe da nobreza. Os valores sociais eram atribuídos aos senhores, seguindo os ideais aristotélicos de eugenia e perfeição individual, enquanto que aos demais, não cabia atribuição de valor, tendo em mente a sua condição de subumanos.

Na Grécia Antiga (século VIII a. C), especificadamente em Esparta, de acordo com registros históricos, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como homoio (ou seja, “os iguais”) tinha a obrigação de apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se essa comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a missão de cuidá-lo até os sete anos de idade; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. Porém, se a avaliação da criança indicasse algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com ela e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai (que significa “depósito”), um abismo para onde a criança era jogada (SILVA, 1987).

Segundo Aranha (2001), neste contexto, estruturou-se uma organização sociopolítica fundamentada no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão da maioria. Em tal cenário, a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, sendo que as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem, já que sua exterminação não demonstrava ser problema ético ou moral.

Portanto, a concepção de homem, nesta época, estava relacionada aos valores de beleza, vigor e capacidade física, pois estas características davam ao povo as condições de subsistência e sobrevivência. Em detrimento disso, a deficiência era vista como dificultadora da sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra.

A partir da organização dos feudos, a sociedade se manteve ainda organizada como base na agricultura, na pecuária e no artesanato. Com o advento do Cristianismo, houve mudança na organização político-social da sociedade, mudando a configuração para Nobreza, Clero (guardiões do conhecimento e dominadores das relações sociais) e Servos, responsáveis pela produção.

A Idade Média, marcada pela dissolução do Império Romano, devido às inúmeras invasões bárbaras, teve a Igreja como única instituição estável e a principal e quase exclusiva responsável pela educação e pela cultura. Assim, surgiram os mosteiros e as universidades, que, em muitos aspectos, eram similares aos que ainda existem na atualidade. Contudo, o ensino era diferenciado segundo as classes sociais: aos ricos eram destinados preceptores individuais e o ensino das línguas clássicas e da lógica; aos pobres, o ensino dos ofícios (PESSOTTI, 2012).

Neste contexto histórico, século VI, em que as estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob autoridade da Igreja Católica, algo que marcou a história da deficiência foi o caráter cristão, que conferiu aos indivíduos valores éticos que impunham condutas mais caridosas, tolerantes e magnânimas para com os deficientes, os quais passaram a ser acolhidos caritativamente em conventos e ou igrejas.

No decorrer da Inquisição Católica (século XIII) os deficientes, sensoriais ou mentais também foram vistos como possuidores de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras como divinas (PESSOTTI, 2012). Nesse contexto, durante a Inquisição, toda

pessoa com deficiência que fosse reconhecida por ser uma encarnação do mal (pecado) era destinada à tortura e à fogueira.

No ano de 1325, foi criada a primeira legislação sobre os cuidados para com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, ficando sob responsabilidade do rei, que se apropriava de parte dos bens para que os deficientes fossem plenamente atendidos em suas necessidades (PESSOTTI, 2012).

De acordo com Pessotti (2012), no início do século XVI, a Revolução Burguesa provocou grandes mudanças no modo religioso de ver o homem e a sociedade, através do capitalismo mercantil, que passou a figurar como um novo sistema de produção, aliada ao surgimento de uma nova classe, a burguesia, constituída por pequenos comerciantes. Nesse sentido, há uma nova divisão social do trabalho: de um lado os donos dos meios de produção e de outro os operários. Além do mais, através da ruptura hegemônica da Igreja, o mundo científico se viu livre das explicações sobrenaturais e mágicas para os fatos, o que possibilitou o caminho para o desenvolvimento do conhecimento da técnica, da manufatura e da medicina.

Nesse novo contexto, o homem passou a ser visto como um ser racional, que trabalha planejando e executando atividades para aprimorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. Valorizaram-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminharam-se esforços para desvendar as leis da natureza, relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Esse novo modo de ver o mundo,

[...] alteraria a vida do homem menos privilegiados também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais (SILVA, 1987, p. 226).

Com o surgimento do método científico (século XVII), iniciaram-se estudos em torno das tipologias e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrentes do modelo médico, carregadas de noções com forte caráter de patologia, doença, mediação, tratamento.

O desenvolvimento da medicina nesse período produziu um deslocamento na concepção de deficiência, que transmutou dos diversos sentidos espirituais – possessão demoníaca, castigo divino ou manifestação das obras de Deus para uma manifestação da doença, cabendo, portanto, aos médicos o diagnóstico, prognóstico e tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim (PESSOTTI, 2012).

Quanto à sociedade, o deficiente era considerado improdutivo e deveria ser tratado pelos métodos da medicina disponíveis nesta mesma época. Foi também nesse período que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, semelhante aos asilos e conventos, que servia para confinar pessoas que apresentavam comportamentos delirantes e ou psicóticos (ARANHA, 2001).

Outra contribuição importante, neste período foi a de John Locke (1632-1704), que ofereceu as bases para uma revolução das doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções, pois colocou a experiência como fundamento de todo o saber, possibilitando compreender a deficiência mental como um estado de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido. Assim, abrindo a possibilidade da experiência de ensino suprir essas carências, pois a mente passa a ser entendida como uma tábula rasa (PESSOTTI, 2012). Desta forma, sua principal contribuição foi a ideia da educabilidade dos deficientes mentais, antes abandonados nos asilos.

A partir desse momento, a ideia de que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção própria é fortalecida, não sendo relegado apenas à condição de pobres ou marginalizados. Além disso, no século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, locais de atendimento específico para pessoas com deficiência foram sendo elaborados em diferentes países europeus, à margem dos clássicos abrigos e ou asilos. Além do mais, aos poucos, de maneira esporádica e precária, as pessoas com malformações físicas ou limitações sensoriais, passaram a ser consideradas enquanto seres humanos com potencialidades.

No século XVII, a organização socioeconômica foi se dirigindo para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a burguesia no poder. Esta passou a defender o ideário de que os indivíduos não são

essencialmente iguais e há necessidade de se respeitar as diferenças, utilizando-se disso para legitimar a desigualdade social.

A educação, que até então estava organizada conforme o ensino tradicional assumido pela Igreja passou a ser oferecida também pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão de obra, que se mostrava necessária no novo modo de produção. Nesse período, novas ideias foram sendo produzidas, tanto na área da medicina como na filosofia e na educação. Em relação à deficiência, continuou predominando a postura organicista, voltada para a busca da identificação de causas ambientais.

Pode-se perceber, deste período, mudança de entendimento sobre as pessoas deficientes: de vítimas de um poder sobrenatural para o de “desviantes” ou doentes, sendo a matriz de interpretação predominante sobre a deficiência os critérios de normalidade definidos pela medicina. Essa matriz de interpretação manteve sua hegemonia na forma de conceber a deficiência durante várias décadas.

A perspectiva de inclusão social tem sua origem no século XX, que nasce como herdeira da Revolução Industrial iniciada no séc. XVIII, na Inglaterra. É um século marcado pela produção industrial, pelo desenvolvimento da tecnologia e da informação, pela acumulação de capital, pelo apogeu e queda dos movimentos sindicais em prol de melhores condições de trabalho, pelo movimento das minorias em busca de garantir seus direitos civis e por crises e mudanças.

Desta forma, a partir das décadas de 1960 e 1970, notadamente nos Estados Unidos, ocorreu uma forte defesa dos direitos humanos e civis pelos movimentos sociais de minorias. Assim, nesse século, foram criadas, no mundo inteiro, instituições especializadas no atendimento das deficiências. Por exemplo, foram criadas a Organização das Nações Unidas, Organização Mundial da Saúde, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização Internacional do Trabalho, entre outras, que passaram a apoiar a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência.

2.1.1 Marcos Legais da Educação Especial no Brasil: evidenciando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

É necessário olharmos as políticas educacionais para as pessoas com deficiências e as legislações. Nesse sentido, estas começam a ficar evidentes no Brasil, na época do império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854; e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. Segundo Mazzota (1996), a fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a discussão sobre a sua educação.

Na Constituição Federal da República de 1988, um novo cenário é desenhado, a partir dos princípios básicos e fundamentais que são descritos no artigo 1º e incisos II e III, trazendo à tona as questões de cidadania e dignidade da pessoa humana. Dando ênfase no artigo 3º da constituição, em um dos seus objetivos, encontram-se o Direito a não discriminação e inclusão. A promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Com isso, começam a ser discutidas as questões referentes à Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. No Art. 208, inciso III, a constituição traz o dever do Estado em oferecer a Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular do ensino.

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades básicas de aprendizagem sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e pessoas com deficiência), pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

O Brasil aprova, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Em 1994, mais precisamente em junho do referido ano, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes que dizem respeito à área da Educação Especial, considerando que este documento apresenta uma visão nova acerca da educação especial, por meio de outra concepção de criança. A Declaração de Salamanca (1994) acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, têm direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p.1-2).

No entanto, mesmo a Constituição de 1988 tendo reconhecido o direito à Educação Infantil e à Educação Especial, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que definiram-se novos contornos no cenário educacional, entendendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

Na LDB, em seu capítulo 5º, são apresentadas as normas da educação especial com as regras para a inclusão de deficientes, onde está previsto o respeito às peculiaridades da deficiência de cada indivíduo. O inciso II do artigo 58º defende que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua interação nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, pode-se perceber que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) e, a partir dela, verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. A partir deste documento, a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou um documento que apresenta as adaptações que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de subsidiar algumas reflexões e estratégias para a

educação de alunos com deficiência. Em 2001, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, compromete-se em apoiar os estados e municípios na empreitada de fazer com que as escolas brasileiras se tornem ao mesmo tempo inclusivas, democráticas e de qualidade. Este compromisso se objetiva com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que teve como objetivo compartilhar novos preceitos, instruções e metodologias nos aspectos da gestão e também da relação pedagógica em todo o país. Neste programa, os referenciais se constituem como fundamental subsídio que explanam o planejamento da gestão da educação. Os textos do programa trazem a gestão sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e o papel da família, desenvolvidos a partir de uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos.

Em 2008, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como também são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Em 2011, o Decreto nº 7.611, dispõe sobre a Educação Especial, e o Atendimento Educacional Especializado. No seu artigo 1º, a norma discorre sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial e que este será efetivado e guiado de acordo com algumas diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, no artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Em julho de 2015, é instituída a Lei nº 13.146 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sendo considerada também como um Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em suas disposições gerais, no seu Art. 2:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Acredito que após as inúmeras medidas tomadas durante anos, enfim surge uma lei própria destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Dentre as diversas remodelações, me parece que a mais significativa diz respeito à própria conceituação da pessoa com deficiência, conceito este que interfere na análise da capacidade civil e, assim, na análise de sua aptidão para a prática de atos civis.

Nesse sentido, uma das principais vertentes da nova legislação é a obrigatoriedade de se buscarem adaptações e recursos de tecnologia assistida que permitam à pessoa com deficiência participar efetivamente de todo e qualquer ato da vida civil. Isto é, pela legislação vigente foram garantidos os direitos fundamentais como: direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo,

ao lazer, à acessibilidade, à informação e comunicação, à participação na vida pública e política, à justiça (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, entendo que as políticas públicas de inclusão escolar, são dispositivos de poder, ou seja, poder exercido sobre a ação das pessoas que instiga a constituição de novos saberes, movendo e articulando para a participação de todos, para que todos sejam engajados neste modelo de sociedade, em todos passam a existir através das normas (LASTA; HILLESHEIM, 2011).

A partir de então, tem-se, portanto, que não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque, como está proposto na legislação, a educação é um direito e, como tal, precisa ser garantido de maneira igualitária e justa. Com isso, julgo importante resgatar que o objetivo da educação e das suas políticas tem como foco central os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e acima de tudo sujeito de direitos. É fundamental destacar que essa diversidade ainda tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos, não sendo possível equacioná-la através das políticas de Estado nas escolas e através dos seus currículos. Dessa maneira, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais segue vista como um "problema", apesar de começar a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais.

Ainda, conforme Bobbio (1992, p. 5):

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Para Bobbio (1992), o homem, como indivíduo, deve ser livre; como ser social, deve estar com os demais indivíduos em relação de igualdade. Liberdade e igualdade são os valores que servem como fundamento ao socialismo-liberal.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o AEE é um serviço de apoio destinado a eliminar as barreiras que possam interferir no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo, assim, alunos considerados público-alvo

da Educação Especial (com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008):

- Alunos com deficiência, conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), que apresentam comprometimentos a longo prazo de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, os que devido a diversas barreiras podem não ter sua participação plena na sociedade com igualdade de condições que os demais sujeitos.

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são as crianças/adolescentes que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação. Há um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação são os alunos que demonstram um grande potencial em uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Este atendimento é entendido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que devem ser organizados institucionalmente e continuamente. O acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, será estimulado pelo Poder Público e deve agregar a proposta pedagógica da escola à participação da família, e atender às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial.

Diante disto, como uma forma de trabalho com os alunos público-alvo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que, "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p.16).

O Atendimento Educacional Especializado integra e também é supletivo para o desenvolvimento e formação do aluno, aspirando à autonomia do aluno tanto na escola como fora dela, sendo indispensável nos sistemas de ensino. O espaço que deve ser ofertado o AEE é a Sala de Recursos Multifuncional, de responsabilidade da escola. Sendo que também deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nesse sentido, precisa se perceber a educação inclusiva com o suporte da sala de recursos a um avanço no que diz respeito ao trabalho com alunos com deficiência. Tais avanços são necessários para que a escola identifique a indispensável modificação na postura em detrimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo este um ponto fundamental para o caminho rumo à inclusão efetiva.

Em consonância disto, para que o trabalho no AEE possa progredir de maneira adequada, é necessário que o professor seja especializado, pois conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 12 declara: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a). É fundamental para o sucesso das atividades na sala de recursos que o profissional seja habilitado e, assim, possua os conhecimentos específicos, provendo suporte e amparo para sua atuação enquanto professor que desenvolve AEE para melhor conduzir as atividades com seus alunos.

Diante disso, é necessário que sejam consideradas as diferenças nos modos de aprendizagens de seus alunos, sendo, então, a sala de recursos, um espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos, que não deve ser vista como um espaço de repetição de conteúdos e sim um espaço de aprendizagem e produção do conhecimento.

Nesse sentido, o profissional do AEE deve desenvolver atividades voltadas para a valorização e desenvolvimento dos alunos, tendo como suas atribuições, de acordo com o art. 13 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e

aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia a atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009a).

Concebe-se, então, que o professor de AEE se faz necessário e fundamental para a expansão da prática de inclusão realizada na escola e na sala de recursos multifuncionais. Para tanto, a incumbência do professor vai além de criar estratégias que auxiliem no desenvolvimento do aluno. É primordial que o professor do AEE mantenha boa relação com os professores do ensino regular para que possam juntos desenvolver um trabalho (colaborativo)⁶, objetivando o desenvolvimento global do aluno, levando sempre suas habilidades e observando suas dificuldades. É importante também que esse professor observe o aluno na sala de aula junto de sua turma e professor(es) para trabalhar com mais eficácia no desenvolvimento das habilidades desse sujeito.

Por esse motivo, entendo que o AEE precisa manter-se sempre articulado com o ensino da classe comum, tendo em vista que o trabalho de ambos deve estar em consonância para garantir e também favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Importante salientar, ainda, que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional deve partir das necessidades de aprendizagens que são específicas de cada aluno para que possa oferecer recursos pedagógicos que contribuam para aprendizagem dos conteúdos na classe comum. Em grande parte dos casos, o foco de trabalho está no uso de metodologia e estratégia diferenciadas, com ênfase na valorização dos alunos. Com essa perspectiva, o plano de ensino a ser desenvolvido para o trabalho no AEE com o aluno, se torna mais significativo, desenvolvendo a autonomia, aprendizagem e permanência destes alunos no ensino regular.

⁶ O trabalho colaborativo é um dos serviços ofertados através da Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar. Ele se apresenta como uma alternativa como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com deficiências em classes comuns.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2011, p. 84).

A discussão a respeito da democratização da educação vem ocorrendo ao longo da história do nosso país e vem sendo uma bandeira levantada pelos movimentos sociais no Brasil. Identificam-se em nossa história diversos movimentos da sociedade civil, que têm como foco a dilatação do atendimento educacional para a sociedade de maneira geral. A partir disso, o Estado, vem de sua parte, tentando atender a essas reivindicações.

Quando se fala em marcos históricos e legais, não podemos deixar de citar a Constituição Federal de 1988, que estabelece no seu artigo 206 os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Sendo regulamentada por leis complementares como a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014). A partir disso, salienta-se a Gestão Democrática do Ensino público, segundo a Constituição Federal de 1988:⁷

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**

⁷ Importante destacar que o estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro no que se refere às questões de gestão democrática, promulgando a Lei nº 10.576, em novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do ensino público e outras providências (RIO GRANDE DO SUL, 1995), sendo atualizada pela Lei nº 13.990, em 15 de maio de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A partir disso, os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, levando em consideração princípios fundamentais como: a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, conforme o descrito na Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 14 (BRASIL, 1996).

No artigo 15, a LDB dispõe que para que a gestão democrática possa ser estabelecida é necessário que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Com isso, tem-se como elementos constitutivos dessa forma de gestão, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (ARAÚJO, 2000).

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar, o planejamento, a implementação e a avaliação, seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

É substancial conceber a demanda da gestão democrática para além do seu aspecto conceitual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição fundamental para a efetivação e para a qualidade da educação. Ao mesmo tempo, isso faz com que a escola crie vínculos com sua comunidade, fazendo com que seu currículo e a proposta pedagógica sejam mais acessíveis e correspondam com os anseios da própria comunidade. Tal conjuntura possibilita que o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes sejam mais significativos, implicando também no envolvimento e participação dos próprios estudantes, fazendo com que tenham a experiência e o direito à participação como elemento fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, destaco o que (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.12), nos dizem a respeito da gestão democrática da educação: “[...] trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso”.

Nessa perspectiva, como instrumentos de ação, surgem as esferas diretas e indiretas de deliberação, tais como conselhos, que concedem espaços de participação e de criação da identidade do sistema de ensino e da escola. Como singularidade da democratização da educação, tem-se que o importante progresso educativo ser depende de um espaço para que se possa exercer a democracia.

Endossar a gestão democrática como advento constitucional do ensino foi “[...] uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária, doravante, à construção de um novo país [...]” (SOUZA, 2009, p.200). A gestão democrática na educação, como conjuntura, envolve diferentes perspectivas. Há disparidade de aspectos e extensão, tanto no que diz respeito à construção do conceito quanto à sua aplicação no campo da gestão escolar, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, da construção de currículos, da gestão de sala de aula.

A esse respeito Dourado (2007, p.923-924), considera:

A concepção de educação é entendida, aqui, como uma prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e 6 processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

Acredito que, entre os pilares fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade, devem-se considerar como aspectos cruciais e relevantes: os processos de organização e gestão da escola e a escolha do diretor, tendo como foco a democratização, enfatizando assim a participação mais expressiva de toda a comunidade escolar.

As discussões acerca das modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil vêm, a partir da década de 1980, adquirindo papel significativo nos estudos realizados pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da

escola. Entre esses estudos, situam-se aquelas abordagens que indicam que a modalidade de escolha influencia no processo de democratização da gestão escolar. Segundo Dourado (2007), a eleição deve ser vista como instrumento para o exercício democrático, a ser associada a outros canais de participação da comunidade nos processos escolares. Além disso, a democratização da gestão, afirma o autor, deve enfatizar conjuntamente a forma de escolha e o exercício da direção escolar. Ainda, destaca que a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta.

Assim, a gestão democrática da educação “[...] trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 12). Sendo assim:

A escolha democrática dos dirigentes escolares e a consolidação da autonomia das escolas alinham-se aos colegiados com a finalidade de desvendar os espaços de contradições gerados pelas novas formas de articulação dos interesses sociais. A partir do conhecimento destes espaços, certamente presentes no cotidiano da vida escolar e das comunidades, é que será possível ter os elementos para a proposição e construção de um projeto educacional inclusivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 34).

Dessa forma, as políticas públicas de educação podem ser compreendidas como operações destinadas para que haja uma modificação do contexto, a caminho de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação passe a ser o alicerce da cidadania, sendo, necessariamente, democrática e de qualidade para todos.

2.2.1 Gestão Democrática e Escola Inclusiva

A gestão escolar, de acordo com Bordignon e Gracindo (2004), requer mudanças nas estruturas organizacionais e paradigmas que fundamentam a construção de uma proposta educacional, assim como deve estar além dos padrões vigentes, pois administrar a educação constitui-se de um fazer coletivo, em constante processo de mudança. Mudança esta que está baseada em novos paradigmas da sociedade e do conhecimento, os quais fundamentam a concepção de qualidade de educação, definindo a finalidade da escola inclusiva.

A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola. Nessa direção, como vimos anteriormente, é fundamental discutirmos os mecanismos de participação na escola, suas finalidades e a definição de ações e metas a serem construídas coletivamente pelos diferentes segmentos que compõem a escola ou que dela devem participar.

A efetiva construção da gestão escolar democrática acarreta ponderar e pensar a participação e organização nas relações e dinâmica da escola, tendo como princípio a discussão dos mecanismos de participação, as finalidades da escola, da mesma maneira que, a definição de metas e a tomada de decisão consciente e coletiva. Considerar a gestão democrática participativa abarca também, ampliar os horizontes políticos, históricos e culturais das instituições de educação, objetivando alcançar mais autonomia (BRASIL, 2004).

A gestão democrática escolar passa a ser uma espécie de norma, na Constituição de 1988, que a institucionaliza, assegurando o princípio da educação pública no Brasil. Com isso, a escola e sua organização ganha um novo papel, alicerçada por um caráter democrático, autônomo, com condições de solucionar tanto suas responsabilidades educacionais como as organizacionais. Como afirma Lück (2011, p.45):

A nova óptica do trabalho de direção, organização e norteamto das ações de organizações educacionais, com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltado para a formação de aprendizagens significativas e formação dos alunos, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição. O envolvimento tanto de quem vai realizar a prática como de seus usuários, na tomada de decisão, constitui-se em condição básica da gestão democrática, efetividade de ações e autonomia da escola.

Faz-se necessário elucidar que a gestão e a organização escolar são os principais e mais importantes meios para se atingirem as finalidades do ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005). Importante destacar que o currículo se constitui como essência do Projeto Político-Pedagógico de uma escola, uma vez que integra os espaços sociais, os discursos, a organização do trabalho, entre outros elementos que favorecem o processo de construção do conhecimento. Apenas existirá sentido, na concepção de se formar a sociedade que se quer, se a melhoria das práticas de gestão escolar, e os processos democráticos se mantiverem

associados a um objetivo maior, ou seja, a melhoria do ensino e da aprendizagem, fator este de maior importância para a garantia da qualidade de ensino.

Nesse sentido, me parece ser necessário discutir as políticas públicas de educação, no que diz respeito, principalmente, aos processos de gestão e de inclusão. Assim, pode-se entender os aspectos legais que deliberam a gestão escolar, os quais trazem à tona aspectos para que esses processos sejam garantidos de maneira democrática dentro do ambiente escolar inclusivo.

Nesse sentido, Veiga (2006) nos diz que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do seu processo educativo, pois necessita organizar seu trabalho pedagógico, pensando em seus alunos e levando em conta princípios que são norteadores da construção do seu Projeto Político-Pedagógico, que irão fortalecer a democracia na escola. Destaca Saviani (1982 apud VEIGA, 2006, p. 16), “[...] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada”.

Logo, a presença das políticas públicas é fundamental para nortear o trabalho pedagógico das escolas, pois as questões de igualdade de oportunidade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, são princípios fundamentais para a garantia da qualidade da educação (VEIGA, 2006). Acredito ser fundamental destacar aqui que, no âmbito escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma construção política, alicerçada na regulação e globalização, como uma forma de administrar o contexto. Por isso, o PPP e a gestão interrelacionam-se de modo significativo, sobretudo quando se considera que o Projeto Político, juntamente com a escola, torna-se um objeto explícito de ação social.

A percepção de educação que assume um cunho político com relação ao pedagógico orienta-se como uma proposta de fortalecimento da escola. Podendo, a partir disso, resultar o seu papel frente à sociedade. Ainda de acordo com Moreira (1999, p. 127) “[...] uma educação escolar que propicie essas ações é uma educação que adquire consciência sobre as questões de poder que a permeiam”. Os pressupostos que autor chama de uma “relação pedagógica politizada” destinam de certa forma a um currículo mais esclarecido, debatido. Nesse sentido, e em relação às práticas pedagógicas, sugere-se uma atuação primordial nos aspectos sociais e de maneira cada vez mais constante, para que o papel civilizatório da escola, em direção à democracia, possa ser cumprido.

Sabe-se que a (re)formulação de PPP enreda-se numa vasta gama de valores, que vai desde o social, formação e visão de mundo dos agentes envolvidos nesse trabalho até a racial, onde os profissionais da educação prendem-se na determinação de materiais prontos. Logo, a (re) construção do PPP não possui uma característica fundamental para quem deseja um projeto capaz de criar cidadãos democráticos, há a possibilidade de questionar, problematizar e discutir “o que”, “para que” e “de que maneira” ensinar (SILVA, 2011).

A escola deve ser vista e deve se perceber como uma instituição que está inserida na sociedade e por isso reflete no seu interior as determinações e contradições desta sociedade. Desta forma, a construção de seu projeto deve estar pautada em diálogo, ações, finalidades e com objetivos claros, contemplando os anseios e desejos do novo pensar da prática pedagógica e organizacional desta sociedade inclusiva. O processo de uma escola democrática deve estar direta e constantemente influenciando o currículo e sendo influenciada por este. A luta da escola deve ser a descentralização em busca de uma autonomia e qualidade, sendo que a organização do trabalho pedagógico da escola dialoga com a organização da sociedade.

Ao longo das últimas duas décadas as políticas de inclusão escolar têm proclamado a necessidade de não exclusão dos alunos da educação especial e sua permanência no contexto escolar, a partir da articulação entre ensino regular e ensino especial. Nesse sentido, concordo com Menezes (2011, p. 113) quando afirma:

Temos hoje, em decorrência da política de educação inclusiva, que todos devem estar na escola regular, nomeada também como inclusiva. Sob a égide da inclusão, fica delegada às escolas e aos seus sujeitos a função de bem gerir suas práticas em busca da aprendizagem com qualidade e para todos e de administrar as tensões instaladas entre professores, gestores, alunos e famílias quando estes se deparam com “os” diferentes.

Dessa maneira, parece-me que o atual cenário educacional inventa cada vez mais formas e “[...] mecanismos de governo para que todos possam estar e permanecer na escola” (MENEZES, 2011, p.114), operando com o objetivo de normatizá-los. Tais ações de normalização acabam sendo prioritariamente direcionadas aos alunos em processo de inclusão, em função da compreensão de que estão no aluno as causas e limitações da estagnação nos seus processos de

desenvolvimento e aprendizagem. Entendo que há uma compreensão de que o problema está centrado no aluno e, portanto, faz-se necessário corrigir o aluno para que “o problema” seja superado.

Assim, ao pontuar tais aspectos acabo indicando minha forma de significação sobre os discursos inclusivos. O que quero pontuar é que penso na inclusão como uma metanarrativa⁸, que busca a universalização da escola, compreendendo assim a inclusão como uma verdade absoluta e inquestionável, “uma invenção produzida na/pela linguagem”, que acaba por ganhar “[...] status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como bandeira de luta” (LOPES, 2007, p.15).

Ao assumir essa compreensão sobre as políticas educacionais inclusivas, acredito que se faz necessário pensar e refletir mais profundamente sobre elas. Falar de educação inclusiva remete a questionar o sentido que se atribui à educação e, principalmente, entender a complexidade e amplitude que envolve essa temática, fazendo-se necessário uma mudança de estilo do sistema educacional centrado no aluno, o que acarreta em levar em conta somente suas deficiências.

Sendo assim, a inclusão escolar precisa e depende de mudança dos valores já agregados à educação, pois a educação não se faz somente através de técnicas (“receitas prontas”), mas é necessário que exista a reflexão de todos os envolvidos, como comunidade, gestores, professores, pais e alunos. Nesse contexto educacional, o que mais me chama a atenção é a estreita vinculação entre a subestimação desses alunos e o caráter estereotipado que lhes é atribuído. A inclusão é posicionada como uma responsabilidade de todos. Todos são convocados a investir em sua inclusão, bem como na inclusão do outro, possibilitando, assim, garantir a segurança e evitar o risco de que alguns possam se manter fora do jogo dos excluídos.

De acordo com Almeida (2013, p.31):

A educação inclusiva revela a organização da sociedade e da escola, ou seja, os vários movimentos históricos e culturais rumo à democratização da educação dos diferentes mostram-nos que mesmo com a consciência obscurecida por tanta dominação e heteronomia, há movimentos rumo à libertação. E retomando o pensamento kantiano, podemos dizer que “vivemos numa época de esclarecimento” quando entendemos que não é

⁸ De acordo com Menezes (2011), metanarrativas são projetos modernos criados para dar conta da totalidade social – escola, moradia, saúde, comida para todos.

possível no atual estágio civilizatório negarmos o direito inalienável de todo indivíduo à educação.

Para tanto, a Educação Inclusiva consiste em um paradigma que está alicerçado na visão dos direitos humanos, entendendo a igualdade e a diferença como valores que são indissociáveis, e que são necessários no que diz respeito às questões de equidade formal, levando em consideração os fatores históricos da produção da exclusão dentro e fora da escola. Com isso, é fundamental entender que as dificuldades encontradas no sistema educacional, no sentido de afrontar as práticas discriminatórias, é a superação destas juntamente com a criação de subterfúgios. Neste sentido, o papel da escola acaba se evidenciando nas questões quanto à superação da lógica da exclusão. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.13):

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Em suma e com base nesses referenciais legais para a efetivação da concepção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas passa a ser ponderada e refletida, resultando numa modificação estrutural e cultural dos sistemas escolares para que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas.

Ainda, um dos princípios básicos da democratização da escola, tem como desafio a diversidade dentro do ambiente escolar, trazendo à tona as questões referentes à inclusão e, neste cenário, tem-se como protagonista o conselho escolar. Neste sentido, o contexto da diversidade e do conselho escolar possui suas interlocuções, levando em conta o foco das múltiplas relações existentes.

A relação entre conselhos escolares e diversidade apresenta algumas reflexões e contribuições que são proporcionadas por uma abordagem fundada na

valorização da diversidade e na dignidade da pessoa humana para a constituição de uma dimensão mais democrática na vida escolar. Neste sentido, é fundamental entender o papel dos conselhos escolares:

Os conselhos escolares são parte de um esforço que visa à implantação e implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local na vida da escola. Na perspectiva da legislação atual, eles têm como foco a constituição de uma sociedade democrática por meio da participação da comunidade nas instituições públicas. A gestão democrática, princípio sobre o qual se assenta o processo de democratização da educação no país e, particularmente, na escola, tem nos conselhos escolares sua pedra angular, porque é pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola que se implementa a democratização das relações escolares (LUIZ; RISCAL; JÚNIOR, 2013, p.22).

Os conflitos e as questões referentes à diversidade de cada ambiente escolar devem ser analisados e discutidos em seus conselhos escolares com o intuito de que sejam elaboradas maneiras para suas “soluções” e respostas para seus conflitos. Essa conduta abarca a gestão e a necessidade de uma organização escolar, para que seja operacionalizado, junto com todo o contexto escolar, o documento mais importante, que organiza as ações educativas da escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). O documento norteador faz com que as escolas sejam cada vez mais proativas e desenvolvam ações baseadas em estudos e reflexões, originadas de toda comunidade escolar.

Nesse sentido, o conselho escolar adquire uma atribuição categórica no processo de formulação e reformulação das práticas que serão projetadas. Em outras palavras, a procura por uma escola que seja pensada para todos traz consigo a ideia de inclusão e valorização do humano. Como forma de construção de cidadania, a inclusão passa pelo acesso à escola e pela permanência nela enquanto principal instituição responsável pela educação (OMOTE, 1999).

Assim, Lima e Reganhan (2013, p.102) salientam:

Incluir, no contexto da escola pública, significa, enfim, admitir que as diferenças são a grande riqueza que envolve a vida humana. Ao pensarmos na democratização das relações na escola (e fora dela), é preciso aprender a conviver, a ouvir e a dizer, com vistas a uma educação para todos.

E com isso, refletir acerca da educação inclusiva reside:

[...] na consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, com processos comunicativos que visem a promover a democracia. Por isso, o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de sujeitos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele. (LUIZ; SILVA; GOMES, 2010, p. 88 apud LIMA; REGANHAN, 2013, p. 102).

Deve-se aqui levar em conta que na educação, as condutas neoliberais são as que ditam as regras, produzindo por meio das políticas educacionais, o direito da educação para todos. Nesse sentido, quando se fala em inclusão escolar há de se considerar que ela pode ser entendida como um imperativo, onde todos devem estar incluídos. Sob essa perspectiva, é necessário destacar que não é na lógica de qualificação ou preocupação com o outro que a inclusão figura como um imperativo, mas no sentido de diminuir o risco social (RECH, 2011).

Ao olhar para essas questões, é necessário entender que a inclusão escolar não pode ser vista somente como uma questão ética e moral, mas sim como demanda política⁹. De acordo com Thoma e Kraemer (2011, p. 219-220):

A materialidade discursiva que se organiza em torno dos processos educacionais inclusivos está inscrita na possibilidade de governar as condutas dos sujeitos para que a sociedade de seguridade tome forma e possa estabelecer a inclusão escolar de maneira a garantir que todos aqueles que ainda não se encontram fora dessa racionalidade sejam nela dispostos.

Conforme Rech (2011, p. 31), “[...] nesse viés, o modelo neoliberal faz da vida um grande jogo onde cada sujeito se torna participante e precisa lutar para manter-se ativo e incluído, disposto a desejar a consumir”. Entende-se aqui, que, antes, a escola tinha por regra integrar somente, agora a nova regra é incluir, flexibilizar, de modo que toda pessoa incluída na escola possa também ser incluída no mercado de trabalho, ou seja, no contexto capitalista.

No próximo subitem me deterei a discutir do contexto do município da região central do estado do Rio Grande do Sul, o qual faz parte da minha proposta de pesquisa. Portanto, apresentarei a história do município, bem como dados gerais e em relação à educação, fazendo, por último, um panorama geral da educação no município, levantando dados pertinentes à minha pesquisa, como sobre a educação inclusiva, número de alunos incluídos e profissionais que atendem a estes alunos.

⁹ Julgo necessário dizer aqui, que não tenho intenção de fazer juízo de valor sobre a inclusão como demanda política, e sim trago com intuito de instigar olhares e reflexões diferentes a este respeito.

2.3 CONTEXTO MUNICIPAL

2.3.1 Dados Gerais do Município

O município onde a pesquisa foi realizada está localizado na região chamada Depressão Central do Rio Grande do Sul, na Microrregião de Santa Maria, fazendo parte do Vale do Jaguari. Sua população é de oito mil quatrocentos e quarenta (8.440) habitantes, com influências das etnias italiana, alemã, indígena e portuguesa. Os dados são oriundos do Plano Municipal de Educação (PME) da referida cidade da pesquisa¹⁰, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) proveniente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estes, contemplam o Produto Interno Bruto (PIB) e o PIB PER CAPITA (calculado a partir da divisão do PIB pela população).

Quadro 1 - Características Geográficas do Município e Indicadores

Características Geográficas do Município	
ÁREA	1.174,939 km ²
POPULAÇÃO	8440 habitantes. Censo IBGE/2010
DENSIDADE	7,18 hab./ Km ²
ALTITUDE	129 m
CLIMA	Temperado
FUSO HORÁRIO	UTC- 3
Indicadores	
IDH	0,685 médio PNUD/ 2013
PIB	R\$122,201 mil. IBGE/2010
PIB PER CAPITA	R\$ 14,449. IBGE/2010

Fonte: PLANO... (2015)¹¹.

¹⁰ Para proteger a identidade do município em questão, optou-se não fazer a referência do modo adequado, através do nome da cidade, tanto do Plano Municipal de Educação, como também em relação dos Projetos Político-Pedagógicos (2011; 2016). Estes documentos aparecem de forma reduzida na lista de referências, como garantia de que tanto nome de escolas como a cidade não será perceptível ao leitor. Ao longo do texto são citados como se não possuíssem autoria.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico

O IDH do município na década de 1991 a 2000 foi de 0,488. Entre os anos de 2000 a 2010, o IDH foi de 0,685, observando-se um crescimento significativo, sendo que as dimensões que mais contribuíram para este crescimento, segundo o PME (2015-2024), foram a educação, a longevidade e a renda, tendo uma taxa de crescimento nas duas últimas décadas de 40,37% no IDH no município, colocando-o na 371ª posição em relação aos municípios do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Conforme o quadro anterior, pode-se afirmar que a população é composta por 8440 habitantes, com uma densidade demográfica de 7,18 habitantes/km², composta por 4234 mulheres e 4206 homens, de acordo com o Censo do IBGE de 2010. Sua economia está baseada na agricultura e pecuária. A principal cultura é o arroz, que se encontra em nível de expansão. Na última década, o PIB do município cresceu 68,2% passando de R\$69,7 milhões para R\$122,2 milhões.

2.3.2 Dados do Sistema de Ensino do Município

O Sistema Municipal de Ensino está organizado da seguinte maneira: no nível de Educação Infantil, conta com duas (2) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem a cerca de duzentos e quarenta (240) alunos. As escolas estão situadas na região centro da cidade.

No nível do ensino fundamental, o município conta com seis (6) escolas, sendo duas (2) escolas estaduais de ensino fundamental (EEEF) e quatro (4) escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Entre as escolas municipais, duas (2) estão situadas na zona rural. De ensino médio, existem duas (2) escolas, sendo uma da rede estadual e outra da rede federal. A escola estadual oferece ensino médio politécnico e Educação de Jovens e Adultos. A escola federal, que

e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. O PNE é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo MEC, pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Ainda conforme o artigo 8º da Lei nº 13.005/2014, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm o prazo de um ano a partir da data de publicação da Lei para adequarem ou elaborarem seus planos de educação. Apesar disso, o município em questão, através da Lei Municipal que “Aprova o Plano Municipal de Educação - 2015/2024” (ANEXO A).

pertence ao Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), oferece ensino médio integrado ao ensino profissional. Essas duas escolas oferecem também o Ensino Tecnológico, sendo que a escola estadual possui apenas um curso técnico, e a escola federal oferece uma diversidade de cursos técnicos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017¹²). Os cursos técnicos do IFFar neste município possuem duas formas de oferta: integrando e subsequente. Nos técnicos integrados, o estudante faz o ensino médio com formação profissional técnica no IFFar, com uma só matrícula, sendo prerrogativa de ingresso a conclusão do ensino fundamental. Os cursos técnicos integrados oferecidos no município são: Técnico em Agropecuária, Técnico em Administração, Técnico em Agroindústria, Técnico em Manutenção e Suporte Técnico em Informática, Técnico em Vendas. Já para ingresso nos técnicos subsequentes, o candidato precisa ter concluído o ensino médio. Os cursos subsequentes ofertados neste município são: Técnico em Agricultura, Técnico em Alimentos, Técnico em Informática, Técnico em Secretariado e Técnico em Zootecnia.

O Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, também oferta cursos superiores, entre eles, tecnólogos, de graduação e pós-graduação. A nível de graduação o IFFar neste município oferece: Bacharelados: Agronomia e Administração; Tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Pública, e Irrigação e Drenagem; Licenciaturas: Química e Ciências Biológicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O Sistema de Ensino deste município foi instituído por lei em 2014. Integram o Sistema Municipal de Ensino, segundo esta lei, as Instituições de ensino fundamental, Instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal, as Instituições de Educação Infantil da rede privada, a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

As escolas da rede estadual localizadas no município são regidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEED). A Política Educacional do município é regida pelos seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por intermédio da 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE), com sede em Santa Maria.

¹² As informações sobre os cursos ofertados foram retiradas da página do IFFar. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Quadro 2 - População em idade escolar no município

IDADE	0 a 3 anos	4 a 6 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
2000	617	473	1229	489	2191
2007	380	371	1231	475	2077
2010	368	290	1179	467	1936

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010).

A taxa de analfabetismo no município, conforme a Fundação de Economia e Estatística do Estado – FEE é de 7,51% da população com mais de 15 anos (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2014 apud PLANO..., 2015). Segundo registro nos dados do IBGE - ano de 2010, houve uma redução de 2% no índice de analfabetismo nos últimos anos no município (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Com relação à evasão escolar, baseados nos dados do FEE, no ano de 2009, o índice era, aproximadamente, de 1,5% na rede estadual e 0,5% na rede municipal. Já no ano de 2013, este índice aumenta para 2,8% na rede estadual, mas na rede municipal mantem-se os 0,5%. A evasão escolar no ensino médio, que é ofertado somente na rede estadual de ensino, no ano de 2012 chegou a atingir o índice de 8,1% (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2014 apud PLANO..., 2015).

De 2010 a 2011, de acordo com dados do Plano Municipal de Educação (PLANO..., 2015), a evasão escolar nas redes municipal e estadual foi de 10,8% e 0,7% nos anos iniciais e os índices de reprovação chegaram a 12,1% e 13,6%. A média de escolarização neste mesmo ano foi de 42,36% nos anos finais do ensino fundamental e a taxa de analfabetismo adulto foi de 7,06%. Podemos perceber que a evasão escolar neste município, principalmente no que se refere ao ensino médio, não destoa da realidade que se vem enfrentando no resto do país. De acordo com o Censo Escolar de 2014 – 2015, 12,7% e 12,1% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª séries do ensino médio, respectivamente abandonaram os estudos entre os anos de 2014 e 2015, já a 3ª série do ensino médio apresenta uma taxa de 6,7% de evasão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013 apud PLANO..., 2015). Sendo assim, e considerando todas as

séries do ensino médio, a evasão chega a 11% do total de alunos nessa etapa de ensino no país. Esses dados são indicadores integrantes de um conjunto divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC.

De acordo com Kuenzer, (2010, p.861):

[...] os problemas continuam os mesmos, a década foi pedida para o ensino médio, e as soluções possíveis passam pela construção da concepção da educação básica no âmbito do SNE, mediante um PNE que, definindo metas claras a partir de diagnósticos consistentes, fontes e mecanismos de financiamento compatíveis com a dimensão do problema, seja o instrumento de articulação de um novo pacto federativo, pautado em um esforço expressivo que permita reverter este histórico quadro de desrespeito aos direitos dos que vivem do trabalho. Isso porque os dados, embora não permitam relações consistentes, são suficientes para mostrar que a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos, que os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas. E, de quebra, pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores.

O texto da autora corrobora e ratifica os dados referentes aos anos de 2010 e 2011, que o PME do município pesquisado aponta. A autora argumenta sobre a estagnação que aconteceu no período de 2001 a 2010 e “[...] aponta a inversão da dualidade estrutural, mediante a desqualificação da oferta de ensino médio de educação geral para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2010, p. 851).

2.3.3 Educação Inclusiva no Município

O Plano Municipal de Educação vigente no município, sancionado e promulgado em maio de 2015, em seu Eixo III, intitulado Inclusão e Diversidade, discorre sobre a importância da mudança no sistema de ensino e na postura dos professores para que a Inclusão Escolar seja instituída de fato e para que o plano de estudo e metodologia de ensino tenha o objetivo de ajudar o aluno com deficiência no seu desenvolvimento, sem excluí-lo. Discorre, também, sobre a necessidade de um trabalho em conjunto com colaboração de outros profissionais para um atendimento mais eficaz e, principalmente, para que estes alunos tenham a garantia de uma educação inclusiva de qualidade. Com isso, o plano traz a Meta número 4, com o objetivo de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. O documento, ainda em 21 subitens, explica como essa meta pretende ser cumprida:

4.1 Contabilizar, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

4.2 Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.3 Implantar e qualificar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo.

4.4 Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e/ou o aluno.

4.5 Implantar mecanismos de parceria entre os serviços para garantir e priorizar o atendimento por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.6 Manter e ampliar programas suplementares que promovam acessibilidade dos alunos nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, de oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

4.7 Garantir a oferta da educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita de Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e dos art. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos.

4.8 Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

4.9 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com combate às

situações de discriminação preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.10 Promover a articulação intersetorial entre órgãos públicos de saúde, assistência social e direitos humanos, em parcerias com famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos das pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento com idade superior à faixa etária da escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

4.11 Constituir equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores de Libras, guias-intérpretes para surdo e cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

4.12 Cumprir a legislação pertinente à acessibilidade na construção de novos espaços públicos e articular, junto às mantenedoras, a adequação gradativa dos espaços escolares, em atendimento às necessidades e especificidades de cada deficiência (barreira arquitetônica, sinalização, intérprete, legendas, leitura braile).

4.13 Definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.14 Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais de educação, inclusive no nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionada ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.15 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.16 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

4.17 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, a fim de favorecer a participação da família e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

4.18 Fomentar programas de orientação à família e aos profissionais da escola na perspectiva da Educação Inclusiva.

4.19 Instituir um programa de formação, capacitação para inclusão no mercado de trabalho, a partir de parcerias com empresas privadas e públicas, municipais, estaduais e federais, a fim de garantir renda e desenvolvimento integral do cidadão, promovendo qualidade de vida.

4.20 Garantir auxiliares (monitores ou estagiários) nas turmas com alunos inclusos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em conformidade com a legislação vigente.

4.21 Criar a comissão da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para tratar das políticas inerentes a esta clientela, até o final da vigência deste PME (PLANO..., 2015).

Segundo levantamento no Plano Municipal de Educação do município pesquisado, a modalidade da Educação Especial no município é oferecida desde 1992¹³, quando começou pela rede estadual de ensino, com classes especiais. Nos últimos anos, a Educação Especial passou a ter outro enfoque no município, em função da Política Nacional Inclusiva, por meio da qual os alunos começaram a ser inseridos nas salas regulares de ensino.

Quadro 3 - Educação Especial, evolução do atendimento de 2000 a 2013 por dependência administrativa

	1990	2000	2005	2010	2012	2013
Municipal	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Estadual	5	8	4	8	10	10
Total	5	8	4	8	10	10

Fonte: Plano Municipal de Educação (PLANO..., 2015).

As escolas da rede municipal de ensino oferecem o AEE aos alunos com deficiência, nas salas de recursos. Além disso, estes alunos, contam com atendimento especializado de psicopedagoga.

Já na Lei Municipal de 2006 que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Estatutário do município e institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providencias, em seu anexo único que trata dos cargos, o Plano dispõe apenas de dois cargos para o magistério no município, sendo o de professor e o de pedagogo. No ano de 2013 é aprovada uma lei que enquadra também ao seu plano de carreira do magistério público municipal o cargo de psicopedagogo. Portanto, percebe-se que o município em questão não prevê o cargo de Educador Especial em seu Plano de Carreira do Magistério.

¹³ O que é evidenciado no quadro 3 , sobre a Evolução do Atendimento da Educação Especial de 2000 a 2013, por dependência administrativa.

Quadro 4 - Evolução do número de matrículas nos níveis de ensino, nos últimos 10 anos na Rede Municipal

ANO	Educação Infantil		Ensino Fundamental	Alunos Especiais Incluídos
	Creche	Pré-escola		
2004	20	90	859	09
2005	20	100	852	06
2006	58	85	915	05
2007	24	92	592	03
2008	36	116	630	04
2009	61	121	639	08
2010	56	123	610	18
2011	52	123	544	18
2012	85	102	555	16
2013	94	145	505	17

Fonte: Plano Municipal de Educação (PLANO..., 2015).

A partir do quadro 4, pode-se observar o acréscimo do atendimento na Educação Infantil, mais especificamente da faixa etária de 0 a 3 anos (Creche), devendo-se ao fato da ampliação de vagas. Entretanto, o aumento ainda não atende o percentual mínimo de 50% do universo de crianças nesta idade no município, conforme prevê a lei. De acordo com registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população nesta faixa etária é de 383. Nesse sentido, o município atende somente 24,6% das crianças com idade escolar para creche.

Na faixa etária de 4 e 5 anos (Pré-escola), níveis A e B, também o número de alunos matriculados cresceu, principalmente, no ano de 2013. Segundo o PME, dois fatores contribuíram para esse fenômeno. Um deles foi a obrigatoriedade do ingresso na escola aos 4 anos de idade e, conseqüentemente, o aumento da oferta de vagas pelo município. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a demanda nesta faixa etária, é uma população de 180 crianças. No ano de 2013, de acordo com a Tabela 2, o município atendeu um percentual de 81,11% desta população, o que representa 145 crianças matriculadas. O que configura que o município ainda apresenta uma defasagem nesta etapa de ensino, conforme o PNE (BRASIL, 2014), de aproximadamente 22% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Ainda de acordo com quadro 4, observa-se um grande número de diminuição de matrículas nos últimos quatro anos no ensino fundamental. Em contraposição, há um aumento considerável de matrículas de alunos com deficiência.

Cabe salientar aqui o eixo II do PME que trata das metas para o ensino fundamental do município (que é o foco do estudo), que é garantido a todas as crianças na faixa etária dos 6 aos 14 anos e também àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A LDB 9.394/96, no seu artigo 10, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no inciso II deste artigo expressa que cabe ao Estado definir, em conjunto com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, quanto à responsabilidade e recursos financeiros disponíveis em cada esfera do Poder Público. No Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, a legislação estabelece que: “[...] o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:”

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

A partir de então, o Plano Municipal de Educação (2015) destaca a meta 2:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME (PLANO..., 2015).

A meta 5 com objetivo de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, levando em consideração:

Ingresso da criança aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental trouxe mudanças significativas no processo de aprendizagem. É necessário oferecer a esta criança uma educação de qualidade que garanta uma aprendizagem de qualidade e contribua para o seu pleno desenvolvimento. Esta nova concepção de alfabetização requer um novo olhar para a criança, já na pré-escola, não interrompendo a transição para o ensino fundamental, considerando os conhecimentos que a criança já possui para dar continuidade ao processo de alfabetização, que é anterior ao ingresso na escola. O processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental adquire um caráter sistemático e não deve ser estanque, nem ter interrupções, pois sabemos que cada criança tem o seu ritmo próprio para aprender e cada uma traz suas experiências individuais, umas convivendo mais, outras convivendo menos com um mundo letrado, daí a importância da garantia do tempo de, no mínimo, 3 anos para a criança aprender a ler e escrever. A organização dos três primeiros anos para alfabetização dos 6 aos 8 anos de idade da criança, requer um currículo adequado para trabalhar com a diversidade e assegurar que todas as crianças possam estar alfabetizadas ao final do 1º ano e os demais anos devem consolidar esse conhecimento e para as crianças que apresentarem dificuldades de aprendizagem, a escola deve construir estratégias que possam recuperar e garantir a alfabetização (PLANO..., 2015).

A meta 6 tem o objetivo de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (PLANO..., 2015).

Acredita-se que a Educação em Tempo Integral é apontada como um instrumento que poderá contribuir significativamente para a melhoria do ensino e rendimento escolar do aluno. A ampliação do turno escolar pretende atender com prioridade as populações em situação de risco social, tirando-os da rua, proporcionando condições para superar as defasagens e diminuir desigualdades, com novas oportunidades, superando as deficiências, recebendo uma educação de qualidade. O projeto de Educação em tempo Integral deverá ter uma jornada de, no mínimo, 7 horas diárias de trabalho obrigatória para o aluno, com uma proposta de atividades diversificadas em forma de oficinas com acompanhamento pedagógico nas áreas de cultura, artes, experimentação, pesquisa científica, lazer, tecnologia da comunicação e informação, articulada às áreas do conhecimento e aos componentes curriculares, visando uma aprendizagem de qualidade e uma formação integral. Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas na proposta pedagógica da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos estudantes seja passível de avaliação (PLANO..., 2015)

2.3.4 Panorama Geral da Educação no Município

Neste item, me deterei mais especificamente nos dados referentes à educação das escolas municipais, as quais são meu foco de estudo, que explicitarei mais adiante no capítulo denominado: “ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO – PELOS CAMINHOS DO JOGO: condições de vitória, empate e derrota”.

No quadro a seguir, trago o primeiro levantamento e coleta de dados, realizado junto às direções das escolas do município e com a Secretaria de Educação, com intuito de preparar o panorama geral da educação do município no momento da pesquisa, por isso o recorte do ano letivo de 2016.

Importante salientar que os alunos incluídos por turma e ano, citados na tabela possuem diferentes deficiências, como: surdez, deficiência intelectual, autismo e deficiência visual.

Quadro 5 - Panorama Geral da Educação no Município relativo ao ano letivo de 2016

(continua)

Escolas	Turmas e Nº total de alunos matriculados	Nº total de alunos incluídos	Alunos incluídos Turma / Ano	Nº total de professores e funcionários	Profissionais que atendem os alunos incluídos	Sala de Recurso
EMEF 1	237 Pré- B ao 9º ano	9	1 (2º) 1(4º) 3 (5º) 3(6º) 1(8º)	36 professores 2 funcionários	Psicopedagogo Prof. Libras Prof. AEE	1
EMEF 2	75 1º ao 5º ano	1	1 (3º)	8 professores 1 funcionário	0	0
EMEF 3	143 Pré- A ao 9º ano	3	2 (Pré-A) 1 (6º)	21 professores 5 funcionários	Psicopedagogo	0
EMEF 4	68 1º ao 5º ano	6	1 (2º) 3 (3º) 1 (4º) 1 (5º)	9 professores 2 funcionários	Psicopedagogo Prof. AEE	1

Quadro 5 - Panorama Geral da Educação no Município relativo ao ano letivo de 2016

(conclusão)

E.M.E.I 1	39 Pré A e Pré B	0	0	2 professores 2 professores substitutos 1 funcionário	0	0
E.M.E.I 2	200 Berçário Ao Pré – B	3	2 (Maternal II) 1 (Pré B)	13 professores 16 funcionários	Psicopedago go	0
Total	762 alunos	22 alunos	-----	91 professores 27 funcionários	3 profissionais	2 salas de recurso s

Fonte: Elaborado a partir de uma primeira coleta de informações, em 2016, junto às direções das escolas e da SMED.

3 RESSIGNIFICAÇÃO DAS REGRAS E NORMAS DO JOGO EM QUESTÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOCAULT, 2007b, p.44).

É partindo da concepção de Foucault que início o terceiro capítulo, ressignificando o jogo em questão, ou seja, as práticas sociais que estão difundidas através dos enunciados escritos até o momento, e que acabam se constituindo através da ação desses mesmos enunciados. Isto é, este capítulo se fez necessário e fundamental na trajetória deste trabalho, pois após findar-se a primeira etapa da pesquisa, a qualificação, o contexto estudado passou por significativas mudanças, que dizem respeito ao cenário político do município. A partir de novas eleições municipais ocorridas no ano de 2017, houve a modificação do cenário no/do município e das escolas da rede municipal, criando-se um novo panorama do contexto estudado.

O município em questão viveu e vive um momento diferente. Pela primeira vez, o município teve uma nova eleição fora de época, para a escolha do prefeito. Nas eleições do ano passado (2016), o candidato eleito com uma diferença de 33 votos, não pode assumir, uma vez que a Justiça Eleitoral rejeitou o pedido de registro de sua candidatura, em função de o candidato estar inelegível. O Tribunal de Contas do Estado (TCE) julgou irregulares as finanças de 2011, época em que era prefeito da cidade. Além disso, a limitação no registro da candidatura se deu por condenações em 2ª instância por crimes contra a administração pública.

O candidato em questão tentou reverter a decisão levando o processo até no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), mas perdeu em todas as instâncias, motivando uma nova eleição. Por um período de três meses, o município foi governado pelo presidente da Câmara, o qual teve a responsabilidade de dar início ao ano escolar letivo.

A partir de uma resolução de 2016, O Tribunal Eleitoral Regional do Rio Grande do Sul estabeleceu normas para a realização de novas eleições majoritárias em alguns municípios, entre eles o município em questão. Em 12 de março de 2017, ocorreu a eleição suplementar para prefeito do município, onde o candidato vencedor veio a assumir no dia primeiro de abril de 2017.

Quadro 6 - Quantitativo do Eleitorado do Município

Quantitativo do Eleitorado do Município	
Biometria	Eleitores
Com Biometria	1.763
Sem Biometria	5.510
Total	7.273

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2016)¹⁴.

A partir do quadro 6 trago o quantitativo total de 7.273 do eleitorado do município, extraído do site do TSE (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2016). A partir da pesquisa realizada junto ao site do TSE, julgo importante trazer outras questões fundamentais para que se consiga compreender o contexto político do município que faz parte deste estudo.

A partir de então, exponho uma explanação do contexto sócio- educacional, no que diz respeito ao eleitorado do município em questão. Na figura 1 trago um demonstrativo da faixa etária dos eleitores do município, com a respectiva quantidade e porcentagem dos eleitores por faixa de idade. Nesta imagem, percebe-se que a maior faixa etária de eleitores está entre 50 a 54 anos, representando o quantitativo de seiscentos e setenta e um (671) eleitores, sendo um percentual de 9,2% dos eleitores.

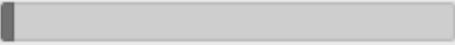
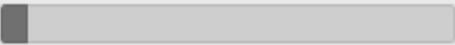
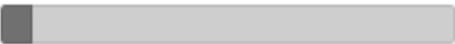
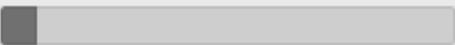
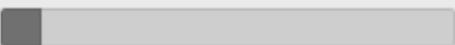
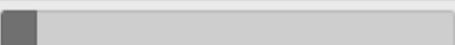
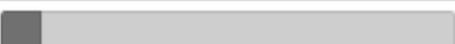
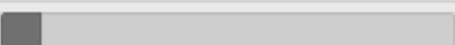
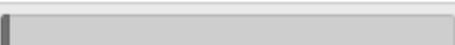
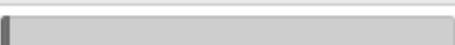
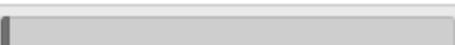
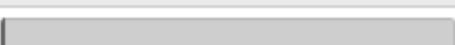
Na sequência, na figura 2 apresento o demonstrativo do grau de instrução dos eleitores do município. Pode-se perceber na imagem que a maior abrangência dos eleitores possui ensino fundamental incompleto, representando o quantitativo de dois mil seiscentos e setenta e sete (2.677) eleitores, sendo um percentual de 36,8% do total de eleitores. Já outro fator significativo diz respeito à quantidade de eleitores com Ensino Superior completo, que totaliza 338 eleitores, representando 4,0% do total do eleitorado do município.

Na figura 3 trago os dados referentes à distribuição dos eleitores por sexo. Sendo que do total de eleitores, três mil seiscentos e quarenta e oito (3.648), um

¹⁴ Quadro disponível no site. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Estatísticas Eleitorais 2016 – Eleitorado**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor-e-eleicoes/estatisticas/eleicoes/eleicoes-anteriores/estatisticas-eleitorais-2016/eleicoes-2016>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

percentual de 50,1%, são eleitores do sexo feminino e três mil seiscentos e vinte e cinco (3.625), um percentual de 49,8% dos eleitores, são do sexo masculino.

Figura 1 - Demonstrativo da Faixa etária, Quantidade e Percentual do Eleitorado do município

Faixa Etária	Qtde	%	
Superior a 79 anos	353	4,8536	
75 a 79 anos	210	2,8874	
70 a 74 anos	257	3,5336	
65 a 69 anos	418	5,7473	
60 a 64 anos	484	6,6548	
55 a 59 anos	599	8,2359	
50 a 54 anos	671	9,2259	
45 a 49 anos	633	8,7034	
40 a 44 anos	599	8,2359	
35 a 39 anos	610	8,3872	
30 a 34 anos	670	9,2122	
25 a 29 anos	663	9,1159	
21 a 24 anos	566	7,7822	
20 anos	159	2,1862	
19 anos	126	1,7324	
18 anos	118	1,6224	
17 anos	90	1,2375	
16 anos	47	0,6462	
Subtotal :	7.273		
Total Geral :	7.273		

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2016).

Figura 2 - Grau de Instrução dos eleitores do município

Abrangência	↑	Grau Instrução	Qtde	%	
		ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	2.677	36,8074	
		ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	1.534	21,0917	
		ENSINO MÉDIO COMPLETO	860	11,8246	
		LÊ E ESCREVE	845	11,6183	
		ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	518	7,1222	
		SUPERIOR COMPLETO	338	4,6473	
		ANALFABETO	297	4,0836	
		SUPERIOR INCOMPLETO	200	2,7499	
		NÃO INFORMADO	4	0,0550	
Abrangência Total:			7.273		
Total Geral :			7.273		

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2016).

Figura 3 - Dados de distribuição dos eleitores por sexo

Abrangência	Sexo	Qtde	%	
	FEMININO	3.648	50,1581	
	MASCULINO	3.625	49,8419	
Abrangência Total:		7.273		
Report Total:		7.273		

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2016).

Acredito que, a partir desse panorama apresentado e em decorrência de das mudanças na situação política no município pesquisado, pode-se entender a

necessidade que senti em escrever este capítulo intitulado ressignificando o jogo em questão, e o porquê de tê-lo posicionado antes da metodologia do trabalho, pois a própria metodologia teve que ser readaptada em decorrência dos acontecimentos discorridos aqui.

Por esse motivo, o ano letivo iniciou entre muitas modificações, sendo possível destacar as ações da secretaria de educação, que passou a tomar conhecimento da situação, fazendo os ajustes necessários tanto nas questões pedagógicas, como por exemplo, no calendário letivo anual (ao total, até o momento (agosto de 2017) já houve quatro modificações, em função de diferentes motivos¹⁵) e na gestão de recursos humanos¹⁶.

Como consequência destes acontecimentos, o período para a coleta de dados da presente pesquisa acabou tendo que ser modificado e também, houve atrasos e redução no tempo para análise e reflexão acerca dos dados. Importante salientar aqui que uma das mudanças mais significativas na metodologia apresentada no projeto de qualificação desta pesquisa foi a supressão das reuniões devolutivas que tinham sido previstas, por dois motivos bem específicos e que dificultaram a execução desta primeira ideia. Primeiro, como já comentado, o atraso na coleta dados a partir das novas eleições que ocorreram no município e o segundo, pela a indisponibilidade das pessoas que faziam parte da amostra em participar das reuniões previamente propostas e previstas. Para lembrar, as reuniões devolutivas previam ser realizadas após uma primeira análise das entrevistas semiestruturadas, tendo como foco como o próprio nome já diz, durante a pesquisa já dar uma devolutiva das questões que estão sendo pesquisadas e, também, com o objetivo de fortalecer e fundamentar a discussão numa análise que seria realizada após estas reuniões.

¹⁵ Cabe aqui ressaltar que a última mudança do calendário escolar, foi em função de um decreto municipal que estabeleceu a antecipação do recesso escolar da rede municipal de ensino, devido ao período de intensas chuvas, da precariedade das estradas municipais resultante de intensas chuvas e, da não frequência dos alunos em função da dificuldade do transporte escolar. Portanto, foi antecipado o recesso escolar a partir do dia 7 de junho e o retorno foi no o dia 19 de junho de 2017 (ANEXO B).

¹⁶ Na questão da gestão de recursos humanos, muitos aspectos foram modificados no município com a nova gestão. Como, por exemplo, a professora do Atendimento Educacional Especializado, que foi convidada a assumir um cargo de confiança na direção de uma EMEI, e este cargo estando vago, fui convidada a assumir o AEE em função da minha formação, mesmo meu concurso no município não sendo para esta vaga.

3.1 NOVO PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Com as mudanças ocorridas no município, em função das eleições e também devido ao novo ano letivo, para dar continuidade à pesquisa, foi necessário refazer o levantamento do panorama geral da Educação do município.

Quadro 7 - Novo Panorama Geral da Educação no Município relativo ao Segundo semestre letivo de 2017

(continua)

Escolas	Turmas e Nº total de alunos matriculados	Nº total de alunos incluídos	Alunos incluídos Turma / Ano	Nº total de professores e funcionários	Profissionais que atendem os alunos incluídos	Sala de Recurso
EMEF 1	250 Pré- B ao 9º ano	8	1 (1º) 1(3º) 1 (5º) 3 (7º) 1(9º)	32 professores 3 funcionários	Psicopedagogo Prof. AEE	1
EMEF 2	75 1º ao 5º ano	0	0	8 professores 1 funcionário	0	0
EMEF 3	135 Pré- A ao 9º ano	2	1 (Pré-B) 1 (6º)	21 professores 4 funcionários	Psicopedagogo	0
EMEF 4	62 1º ao 5º ano	1	1 (3º)	8 professores 1 funcionários	Psicopedagogo Prof. AEE	1
E.M.E.I 1	39 Pré A e Pré B	0	0	2 professores 1 funcionário	0	0
E.M.E.I 2	200 Berçário Ao Pré – B	2	1 (Maternal II) 1 (Pré B)	13 professores 16 funcionários	Prof. AEE o aluno vai até a EMEF.1	0

Quadro 7 - Novo Panorama Geral da Educação no Município relativo ao Segundo semestre letivo de 2017

(conclusão)

TOTAL	761	13	_____	84 professores 26 funcionários	2 profissionais	2 salas de recursos
-------	-----	----	-------	---	-----------------	---------------------------

Fonte: Elaborado a partir de uma coleta de informações, após o início do segundo semestre letivo do ano de 2017, junto às direções das escolas e da SMED.

A partir deste levantamento, relativo ao ano letivo de 2017, pode-se perceber a nova configuração do quadro docente, bem como a distribuição dos alunos matriculados nas cinco escolas de ensino fundamental e nas duas escolas de educação infantil do município, bem como também atualizar os dados referentes ao número de alunos incluídos matriculados na rede municipal de ensino e quem são os professores que atendem a estes alunos na sala de recursos com o Atendimento Educacional Especializado, e quais são os professores regulares de ensino dos alunos incluídos. Esta etapa se tornou fundamental em função do próximo capítulo deste trabalho intitulado “*Encaminhamento Metodológico – pelos caminhos do jogo: condições de vitória, empate e derrota*”, onde trago a trajetória a ser percorrida, bem como as etapas do trabalho, como: tipo de abordagem e pesquisa, amostra, instrumento de coleta e de análise dos dados e, nesse sentido, apresento as possibilidades de uma razão capaz de oferecer um direcionamento para um encaminhamento adequado ao jogo.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO – PELOS CAMINHOS DO JOGO: CONDIÇÕES DE VITÓRIA, EMPATE E DERROTA

4.1 CAMINHO DO JOGO

Parto de uma lógica de inclusão maior do que a inserção de alunos em espaços educacionais para entender que ela hoje é concebida como um princípio que dá mobilidade aos sujeitos e que, mobilizando-os, acaba por mobilizar grupos, economia e o próprio Estado. Logo, se a entendo como um princípio de mobilização que norteia a conduta dos sujeitos, posso entendê-la como um princípio organizador do Estado. Posso olhá-la como um projeto da atual racionalidade política que busca na aliança com a Escola a produção de sujeitos que procurem alcançar o acesso àquilo que desejam. Tal aliança mostra-se especialmente produtiva em função da obrigatoriedade de escolarização imposta a todos, sem que desse “todos” escape alguém (MENEZES, 2011, p. 32).

É com esse intuito que o trabalho se encontra alicerçado, pensado como um projeto atual, que buscou subsídios para entender a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado em um município da região central do estado do Rio Grande do Sul, especialmente em função da obrigatoriedade de ensino para todos.

Primeiramente, acredito ser importante destacar aqui a escolha do tema em questão e da localidade a ser estudada. O tema e a localidade estão intimamente ligados a minha função profissional e, por este motivo, julgo a relevância da escolha, já que ao optar fazer parte de um mestrado profissional (MP)¹⁷, tinha como foco a relevância da pesquisa no próprio campo de trabalho e a importância de poder estudar sobre o contexto no qual estamos inseridos. De acordo com Jorge Guimarães, presidente da Capes em entrevista à Revista Época, declara que o mestrado profissional “[...] é a combinação da bagagem teórica com a aplicação do conhecimento que impulsiona a demanda e a oferta desse tipo de curso” (AVANCINI, 2014). Por acreditar que estes cursos estão mais próximos do mercado

¹⁷ “A identidade dos MP consiste no consequente compromisso de obter conteúdos teórico-metodológicos capazes de dar conta das análises e estudos da vantajosa riqueza da biodiversidade do país, bem como em obter os meios, a legitimidade social e maior viabilidade para a sua aplicação. Trata-se então da construção de marcos conceituais analíticos em articulação com setores da sociedade para, dessa forma, criar os mecanismos da aplicabilidade dos resultados da pesquisa. É uma inserção dos mestrados na sociedade e, portanto, uma maior aproximação e articulação entre a universidade e a realidade social” (NEGRET, 2008, p. 219).

de trabalho e acabam servindo como uma alternativa para quem quer uma formação continuada e, assim, aprofundar o conhecimento específico, sem perder de vista a aplicação prática da teoria.

A esse respeito, Negret (2008, p. 222), salienta:

No caso dos mestrados profissionais, a avaliação é um instrumento ou mecanismo de gestão do qual participam de forma integrada em parceria a Capes com suas coordenações de áreas e avaliadores e os próprios programas de mestrado. Nesse sentido, a Capes poderia avaliar por meio das coordenações de área os resultados e os impactos do conjunto dos projetos das áreas. Essas avaliações podem ser feitas com base em indicadores que permitam ser aplicados também ao conjunto dos projetos de cada área. Por exemplo, o número de artigos ou livros publicados, o número de participações em eventos, número de comunidades integradas aos projetos de pesquisa, número de trabalhos defendidos, número de políticas públicas subsidiadas pelas pesquisas, etc. Entretanto, os projetos de pesquisa individuais apresentam resultados e impactos específicos que somente podem ser avaliados mediante perguntas que gerem respostas atinentes às particularidades dos resultados de cada projeto. Algumas dessas perguntas podem ser formuladas de maneira aberta de forma a capturar os principais resultados em termos de conhecimentos produzidos, novas metodologias ou procedimentos, produtos e tecnologias gerados, tipo de política pública, etc.

Em dezembro de 2009, o MEC publicou a Portaria Normativa nº 17, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. Esta portaria vem ponderar as necessidades de estimular a formação, identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional e também atender, particularmente, nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho (BRASIL, 2009b).

Neste sentido, ratifico os caminhos que me levaram a propor um projeto de pesquisa no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, levando em consideração o que já foi exposto anteriormente e essencialmente pela importância deste curso para o cenário atual da educação em nosso país de maneira geral, além de para a minha prática dentro da escola de Educação Básica. Julgo extremamente necessário compreender a gestão democrática e as suas implicações levando em consideração as políticas públicas voltadas à inclusão. Sendo este um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar (ESCOLA) e nos sistemas educacionais (UNIVERSIDADE), proporcionando a capacidade de analisar e refletir sobre o sistema escolar brasileiro, a partir das políticas educacionais vigentes.

4.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. É um erro superestimar a metodologia, [...]. O mais importante é chegarmos onde nos propomos chegar, ou seja, a fazer ciência (DEMO, 2008, p.19).

A presente investigação foi desenvolvida a partir da abordagem de pesquisa participante, com enfoque qualitativo e quantitativo e se preocupou em responder a questão acerca de como um município da região central do estado do Rio Grande do Sul, está institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal. Com o objetivo geral de investigar como ocorre o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público alvo da educação especial. Tendo como objetivos específicos, refletir sobre o conceito de gestão democrática, sobre a pluralidade teórica que o rodeia e o seu papel nos processos de produção e reprodução social na escola inclusiva; identificar e analisar a presença das políticas públicas inclusivas nos processos de gestão do município; investigar como se dá a qualidade do atendimento educacional especializado e a lógica de organização e participação na escola inclusiva.

A metodologia é fundamental para qualquer pesquisa, a partir disso, Silva (2005, p.9) diz que: “[...] a metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e crítico”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Já a pesquisa quantitativa prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade dos dados. Seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de

informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

O autor expõe que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal.

Segundo Minayo e Sanches (1993, p.247):

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Neste sentido, acredito que a pesquisa pôde ser desenvolvida utilizando métodos quantitativos e qualitativos, de maneira a obter uma compreensão e explicação mais ampla da temática estudada. Acredito que o método de pesquisa quali-quantitativa pressupõe uma análise que permite enxergar que ambos os métodos podem ser trabalhados de maneira conjunta, trazendo elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade estudada.

A pesquisa foi realizada através da pesquisa participante, fazendo um levantamento e uma investigação por meio de entrevistas semi-estruturadas, onde, através destas entrevistas, buscou-se a produtividade, argumentos e discussões que pudessem dar embasamento e cujo investimento teve a intenção de fomentar e fundamentar a discussão acerca do processo de gestão e as implicações no desenvolvimento das atividades escolares, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão.

Para fins de sistematização, Demo (2008, p. 21) insere a pesquisa participante na pesquisa prática. De acordo com ele, a pesquisa prática “[...] é ligada à práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Existe na pesquisa participante um elemento político que viabiliza discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Entender o que vem a ser a Pesquisa Participante começa por reconhecer que há uma relação estreita entre ciência social e intervenção na realidade com vistas a promover a superação das dificuldades de um determinado grupo social. Isso significa dizer que a ciência não é o fim em si mesma, mas um instrumento de questionamento sistemático para a construção do conhecimento do cotidiano e do destino humano (MINAYO, 2001).

Borda (1988) estabeleceu alguns princípios metodológicos da Pesquisa Participante, começando com Autenticidade e Compromisso. Autenticidade no sentido de produzir um saber que parte do saber do seu sujeito-objeto, constituído na prática comunitária, demonstrando com transparência e honestidade um compromisso com o saber a ser construído, contribuindo com os princípios específicos da ciência sem a necessidade do disfarce como sujeito de origem da área delimitada para o estudo.

A Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. Para a Pesquisa Participante, no entanto, os saberes dos indivíduos construídos no cotidiano da vida comunitária são partes importantes no processo de construção do conhecimento.

Este modo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas. A pesquisa participante foi criada por Bronislaw Malinowski, para conhecer os nativos das ilhas Trobriand, ele foi se tornar um deles. Rompendo com a sociedade ocidental, montava sua tenda nas aldeias que desejava estudar, aprendia suas línguas e observava sua vida quotidiana (FONSECA, 2002). Exemplos de aplicação da pesquisa participante são o estabelecimento de programas públicos ou plataformas políticas e a determinação de ações básicas de grupos de trabalho.

De acordo com Schmidt (2006, p.13):

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas.

Segundo a autora, o termo participante preconiza a inserção do pesquisador no campo de investigação estruturado pela vida cultural e social de um outro, que

pode ser próximo ou distante, que também é intimado a colaborar na investigação na posição de colaborador (SCHMIDT, 2006).

Importante salientar aqui, também, a utilização da pesquisa bibliográfica, por acreditar que não existe uma pesquisa sem a utilização da mesma, por ser um dos primeiros passos da pesquisa, a investigação, a busca pelo referencial teórico que rodeia o tema abordado.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do resgate de referências teóricas já analisadas e publicadas. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Para Gil (2007, p. 44), “[...] os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

A pesquisa começou a ser realizada através de uma pesquisa documental, quando fiz um levantamento dos principais documentos sobre a educação do município, como o Plano Municipal de Educação e um resgate junto à Secretaria de Educação (SMED) e às escolas municipais sobre dados iniciais relevantes para o encaminhamento da minha pesquisa, sintetizados no quadro 8.

Quadro 8 - Recorte da amostra da pesquisa e as entrevistas previstas

(continua)

Escola	Alunos incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Entrevistas Previstas	Total de alunos	Total de Entrevistas
EMEF 1	1 (1º) 1 (3º) 1 (5º)	Diretor; Vice-diretor; 5 professores regulares; 1 profissional do AEE;	3	8
EMEF 4	1 (3º)	Diretor; 1 professor regular;	1	2
SMED	0	Secretária de educação; Coordenador/ Supervisor pedagógico das escolas;	0	2
SMED 2012-2016 1993- 1997	0	Ex- Secretária de educação	0	1

Quadro 8 - Recorte da amostra da pesquisa e as entrevistas previstas

				(conclusão)
Conselho Municipal de Educação (CME)	0	Presidente do Conselho Municipal de Educação Ex- coordenador/ supervisor pedagógico do município. (1997-2001) (2012- 2016)	0	1
TOTAL	4		0	14

Fonte: Elaborado após contato com as escolas e a SMED do município.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada com o gestor de uma das escolas do município, professores das salas regulares de ensino, que tinham alunos incluídos nos anos iniciais do ensino fundamental, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, de acordo com art. 23 da Resolução nº 4, de 13 julho de 2010.

Ainda, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o profissional do AEE, com representantes da SMED, com ex- representantes da SMED e Presidente do CME, por acreditar que estes são atores importantes para minha pesquisa.

A amostra da pesquisa foi composta por quatro (4) alunos incluídos em duas (2) escolas do município. Estes alunos estão regularmente matriculados em séries iniciais do ensino fundamental e possuem atendimento educacional especializado. Cabe ressaltar aqui, que os referidos alunos possuem as seguintes deficiências: Síndrome de Down (aluno da EMEF 1, incluído no 1º ano), Surdez (aluno da EMEF 1, incluído no 3º ano), Cegueira (aluno da EMEF 1, incluído no 5º ano) e Baixa Visão (aluno da EMEF 4, incluído no 3º ano).

As entrevistas foram realizadas com o gestor da EMEF 1, com os professores (EMEF 1 e EMEF 4) da sala regular destes alunos, com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, com os representantes da Secretária de Educação de Município e, também, com ex-representantes da Secretária e presidente do Conselho Municipal da Educação.

Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado, tendo como característica fundamental questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se

relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos podem dar frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987).

O autor afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Ainda, de acordo com Manzini (1990/1991), esse tipo de entrevista semiestruturada está concentrada em um assunto sobre o qual se produz um roteiro com perguntas principais, que serão complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para este autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Manzini (2003) destaca que é possível um desenho da coleta de dados e informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Este roteiro serve para, além de coletar as informações básicas, como um meio de organização, estabelecer o processo de interação com o informante.

Manzini (2003) se preocupa com as pesquisas desenvolvidas na área de Educação e Educação Especial e, com isso, destaca o cuidado ao formular as questões para o entrevistado. Deve-se partir do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que devem atingir o objetivo da pesquisa, sendo necessário fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro.

A análise dos dados foi construída a partir das entrevistas que foram gravadas. Tiveram como foco a busca pelas recorrências discursivas dos gestores das escolas do município, professores das salas regulares de ensino, e professor do atendimento educacional especializado. As categorias de análise concerniram as diversas dimensões de uma escola inclusiva (Gestão Escolar, Políticas Públicas, Estratégias Pedagógicas, Família e Parcerias) e como esta é representada no Plano Municipal de Educação, no Projeto Político-Pedagógico das escolas, na atuação do AEE das escolas.

A escolha dos materiais de análise da pesquisa procurou trabalhar com o conjunto de materiais existentes, não com a intenção de buscar somente a análise,

mas também com a intenção de procurar as implicações e recorrências que me possibilitassem responder aos questionamentos da pesquisa.

Para análise dos dados, é necessário ressaltar que este trabalho conversa com o pensamento de Foucault, onde são utilizadas algumas ideias do pensamento do autor e de outros autores, na medida em que estes me dão um amparo para minhas reflexões no decorrer do trabalho.

Neste sentido, no que diz respeito, à análise de discurso, Fischer (2001, p.73-74), salienta que para Michel Foucault:

É preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexibilidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar se desprender de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos [...] É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.

Com isso, a conceitualização de discurso como uma prática social já desmitifica a ideia de categorias universalmente constituídas, ressaltando a lógica que o discurso sempre se produziria em função das relações de poder. Para Foucault, tudo está imerso em relações de poder e saber, que se relacionam entre si. Quer dizer que falar e ver se constituem como práticas sociais, que estão “presas” nas relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001).

É necessário destacar, que tomei como ferramenta analítica principal o discurso como constituinte de práticas a fim de tratar as políticas de inclusão no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault. Mais especificamente, procurarei mostrar que – independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.

Ainda, acredito ser preciso pontuar aqui, que ao fazer tal opção estarei trabalhando com uma entre tantas leituras possíveis dos discursos. Pois aqui trago a minha leitura e, portanto, o produto das análises não poderá ser pensado como uma verdade inquestionável, mas sim como a minha forma de ler e interpretar o contexto em questão.

A análise final da pesquisa está no próximo capítulo, intitulado de Possibilidade de Ataque e Contra-ataque, que tem como intenção estudar os desafios e as considerações sobre a análise de um jogo. Aqui cabe ressaltar que estão envolvidos os dilemas a serem resolvidos nas questões referentes à análise do jogo e de variáveis que serão relevantes na tentativa de explicar determinadas ações e/ou comportamentos individuais e coletivos.

5 POSSIBILIDADES DE ATAQUE E CONTRA- ATAQUE

Início o quinto capítulo explicando que está assim intitulado porque o processo ofensivo dentro de um jogo de futebol representa uma das fases fundamentais, na qual a equipe luta para entrar na posse de bola, com vistas à realização de ações ofensivas, sem cometer infrações e sem permitir que a equipe adversária faça gol. Com esse intuito, nesse capítulo, pretendi fazer uma análise e discussão acerca das falas coletadas, tendo como foco tentar entender o processo da gestão democrática na escola e as implicações na educação básica, a partir das políticas públicas voltadas à inclusão, tendo como recorte a institucionalização do AEE nessa rede de ensino.

Pretendi sinalizar aqui algumas possibilidades de análises, apresentando uma forma de ler e produzir o contexto estudado (a minha leitura). Para isso, julguei necessário buscar nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas um suporte para materialidade da análise que passo a fazer aqui.

Com isso, não poderia deixar de começar a análise a partir desses documentos na perspectiva de uma escola inclusiva. Começo fazendo um quadro comparativo com os dados iniciais de cada documento.

Quadro 9 - Dados de identificação, estrutura e contextualização da filosofia e objetivos das escolas

(continua)

PPP EMEF 1		PPP EMEF 4	
Data de reformulação	2016	Data de reformulação	2011
Data de fundação	23 de fevereiro 1927	Data de fundação	18 de março 1988
Filosofia	Buscar através de um trabalho conjunto, da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários, criar um ambiente favorável à construção dos conhecimentos e aquisição de valores éticos.	Filosofia	Desenvolver no aluno a consciência crítica, a responsabilidade, através de ações concretas na sala de aula: proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico, desenvolvendo a cooperação entre os alunos.

Quadro 9 - Dados de identificação, estrutura e contextualização da filosofia e objetivos das escolas

(conclusão)

Objetivo	Oportunizar a construção do conhecimento formal de maneira lúdica e prazerosa, promovendo o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, priorizando os aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, tornando-os cidadãos participativos e humanitários.	Objetivo	Proporcionar a comunidade escolar uma adequação da realidade com os métodos modernos, com isso educando e preparando os alunos para o mundo em que vivem, conscientizando-os da necessidade de serem cidadãos críticos, participativos e humanitários.
Estrutura	Ensino Fundamental de 9 anos, dividido em 14 turmas.	Estrutura	Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com uma turma de cada ano.

Fonte: Elaborado a partir de consulta aos PPPs das escolas (PROJETO..., 2011; 2016).

É importante ressaltar que o PPP da EMEF 1, refere-se como um projeto de natureza propositiva, em razão de estabelecer princípios e concepções que têm coesão com a legislação vigente, principalmente no que diz respeito ao PNE. Portanto, esse documento se coloca como um eixo de sustentação da Educação Básica e também em relação aos seus distintos níveis de ensino (PROJETO..., 2016).

No que diz respeito ao Plano de estudos, o PPP da EMEF 1 coloca que o plano surge através de uma concepção coletiva¹⁸ de currículo que deve ser fortalecido com base no próprio PPP, com atribuição de contemplar as áreas de conhecimento da base nacional para o ensino fundamental, formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias conforme o disposto na organização curricular do regimento da escola (PROJETO..., 2016).

O documento ressalta que o plano precisa contemplar a Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Quilombola, conforme legislação vigente e que a música será

¹⁸ Concepção coletiva: o PPP coloca que o plano de curso deverá ser elaborado pelos professores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, devendo ser aprovado pela mantenedora e CME (PROJETO..., 2016).

parte integrante do componente curricular de Arte, desenvolvida em forma de projetos e oficinas.

Ainda, é muito importante, para a discussão deste trabalho, que aos alunos com necessidades especiais seja oportunizada a construção de uma proposta de intervenção pedagógica, com suporte em teoria que entenda o sujeito como construtor de seu conhecimento. A construção se dará a partir da sua singularidade, utilizando ferramentas e recursos especializados, disponíveis para o atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno Global do desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação, assim como para seu uso em atividades pertinentes ao desenvolvimento do currículo escolar, sempre que possível e necessário, objetivando a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Enquanto isso, o PPP da EMEF 4, traz como objetivo representar a síntese do pensamento administrativo-pedagógico-institucional e retratar uma trajetória que vem sendo percorrida pela comunidade escolar na consolidação do desejo de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino (PROJETO..., 2011). O documento enfatiza que, na sala de aula, o conhecimento não deve ser apenas transmitido pelo professor e aprendido pelo aluno. Ensinar a aprender de maneira significativa incorre em interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças e busca constante de todos, ressaltando que deve existir, a busca pela integridade do discurso da prática pedagógica, das teorias de aprendizagem e qualquer ação que possa favorecer a reconstrução do conhecimento. Para isso, é necessário que todos os envolvidos com o ambiente escolar reflitam sobre essas mudanças para que a escola possa ser mais humana, justa e acolhedora, em busca de uma formação cidadã.

No que diz respeito ao Plano de estudos, o PPP da EMEF 4 coloca que estes devem ser elaborados pelo coletivo de professores e que constituem a base para a elaboração do Plano de Trabalho para cada turma, preservando sempre a integridade e a coerência com PPP da escola. Ressalta, também, que o Plano de Trabalho de cada professor deve ser flexibilizado de acordo com as necessidades de cada turma, cada disciplina e de acordo com a organização de aprendizagens previstas para cada ciclo de formação (PROJETO..., 2011).

Quadro 10 - Comparativo dos objetivos do ensino fundamental propostos no PPP das escolas EMEF 1 (que possui ensino fundamental contemplando os nove anos) e EMEF 4 (que possui os anos iniciais do ensino fundamental)

(continua)

PPP da EMEF 1 (EF de 9 anos)	PPP da EMEF 4 (Anos Iniciais do EF)
Objetivos do ensino fundamental:	
Traz a formação básica do cidadão mediante:	Traz que os PCN's e as Orientações Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:
O desenvolvimento pleno dos aspectos, físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo;	Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
O desenvolvimento da capacidade de aprender predominando a leitura, escrita e cálculo e compreender a cidadania como participação social;	Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
A compreensão do meio em que se insere no ambiente natural, social, político e cultural identificando seus elementos e contribuindo para melhoria na qualidade de vida;	Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a nação de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o conhecimento de si mesmo, aquisição de valores, habilidades e atitudes, valorizando e adotando hábitos saudáveis e fortalecendo os vínculos de família;	Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
A utilização de diferentes linguagens como meio de produzir, interpretar, expressar e comunicar ideias.	Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhora do meio ambiente;

Quadro 10 - Comparativo dos objetivos do ensino fundamental propostos no PPP das escolas EMEF 1 (que possui ensino fundamental contemplando os nove anos) e EMEF 4 (que possui os anos iniciais do ensino fundamental)

(conclusão)

TRAZ AINDA COMO FINALIDADES:	Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, cognitivas, ética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
Apropriação de maneira crítica e construtiva, de determinados conteúdos culturais e sociais, essenciais para o seu desenvolvimento;	Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;
A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;	Utilizar a diferentes linguagens verbais, matemática, gráfica, plástica, musical e corporal como meio para produzir; expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;	Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos para adquirir e construir conhecimentos;
O desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em nível mais complexo de estudos, permitindo acompanhar as mudanças que caracterizam o nosso tempo;	Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Fonte: Elaborado a partir de consulta aos PPP's das escolas (PROJETO..., 2011; 2016).

A partir deste quadro comparativo, pode-se constatar que ambos os Projetos buscam a formação de seus educandos de modo que se contemplem as orientações

e objetivos dos PCNs¹⁹, tendo como ênfase o desenvolvimento dos aspectos: físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 1997). Para além dos conteúdos formais do contexto escolar, ambos os projetos se preocupam com uma formação integral do aluno, para que este aluno possa se posicionar de maneira crítica, responsável e também construtiva, de forma que possa, através do diálogo, mediar os conflitos e também participar das decisões de maneira coletiva.

Para isso, o PPP da EMEF 4 ainda discorre que perante os objetivos propostos foram elaboradas metas na escola, em relação às ações no âmbito humanista, sócio-político e pedagógico, buscando uma participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, discutindo e norteando as relações de trabalho, amparadas no comprometimento dos membros e na democracia (PROJETO..., 2011).

5.1 ESTRATÉGIAS DO JOGO

Neste ponto das análises que chamo de ataque e contra-ataque, fiquei me perguntando qual a melhor estratégia para conceber uma boa exploração das entrevistas coletadas e, deste modo, poder analisar os discursos de maneira mais significativa. Logo, fiquei me perguntando, o que é uma estratégia e como entender uma estratégia no futebol?

Se, por um lado, a premissa do futebol parece muito simples: chutar uma bola no gol adversário, com o objetivo de marcar ponto não é bem assim, já que as estratégias do esporte são infinitas. Nesse sentido, venho pensando no futebol como um campo de estudo e que, para entendê-lo completamente, você precisará ficar imerso e apenas depois de entender as complexidades do jogo, você realmente poderá apreciar uma boa partida.

¹⁹ Podemos perceber que ambos os Projetos Político-Pedagógico utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como orientação, mesmo estes sendo diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares (BRASIL, 1997). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Diante disso, e a partir dos objetivos e finalidades que ambos os Projetos trazem, julgo também importante olhar para o que estes projetos proferem a respeito da inclusão para suas escolas. Sendo assim, faço este levantamento levando em conta que logo após começarei a reflexão acerca das coletas de dados realizadas através das entrevistas. Para isso, é fundamental que se tenha conhecimento das considerações das escolas acerca do tema inclusão e demais reflexões acerca deste assunto, principalmente em função da temática desta pesquisa.

5.1.1 Estratégia da Inclusão no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 1

O PPP da EMEF 1 traz uma reflexão a respeito da inclusão, começando pelo fato de que o tema vem ganhando maior ênfase nos últimos tempos. A partir de então, discorre sobre o conceito de inclusão e as diferentes perspectivas nas quais este conceito vem sendo abordado. Nesse sentido, destaca que:

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. A recomendação para que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam matriculados na Rede Regular de Ensino está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. (PROJETO..., 2016, p. 27).

Nessa perspectiva, o PPP conceitua a inclusão como um processo educacional gradual e interativo. Sendo uma ação que respeita as singularidades de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades e particularidades. Destaca, ainda, que, a perspectiva da inclusão para a escola é a certeza de que não existem pessoas iguais e são exatamente as diferenças entre os seres humanos que os caracterizam.

Neste sentido, para o PPP da Escola (PROJETO..., 2016), o aluno é compreendido como um ser único, singular e social, que tem sua história de vida, constituindo-se, então, em um ser histórico diferente. Sendo assim, a inclusão é vista como um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo, não correspondendo a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular.

O projeto destaca que o programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. Com isso, a escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais²⁰. Nessa lógica, o projeto traz que, a partir das dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar, forma-se um conjunto de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos. Sendo assim, para que se construa, de fato, um sistema educacional inclusivo, faz-se urgente superar a ideia – recorrente na nossa realidade - de copiar “modelos prontos”, que “funcionam ou deram certo” em outros países (PROJETO..., 2016).

Na proposta escolar inclusiva, o PPP coloca ainda que, a avaliação de alunos e professores, do processo ensino-aprendizagem é uma constante. Os êxitos e as dificuldades de todos são analisados pela ótica do coletivo, do processo educacional, sendo assim, não se estabelecem culpados neste caminhar, descobrem-se as dificuldades, procura-se refletir sobre elas e, antes de tudo, aprender com todo o processo.

Nesta caminhada, o olhar do professor precisa deslocar-se da patologia do sujeito, buscando conhecer sua modalidade de aprendizagem, sua forma de comunicação, seus desejos e também suas dificuldades. Não é possível que o professor limite sua atuação pedagógica porque o aluno tem “esta ou aquela deficiência”.

Na EMEF 1, há uma sala de recursos multifuncional onde se oferece atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, autismo e dificuldades de aprendizagens da própria escola e das escolas da rede municipal. Os alunos são atendidos por 02 profissionais, uma Educadora Especial e uma Psicopedagoga.

No PPP, consta como objetivo geral do AEE, o apoio aos professores que têm na sala de aula comum, alunos portadores de necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, bem como o atendimento a esses alunos na sala de recurso, com vistas a aprimorar o seu processo de ensino e aprendizagem. O PPP destaca que o período de atendimento do professor de AEE será durante todo o ano letivo, sendo que a frequência do aluno vai depender da sua necessidade, variando

²⁰ Trago aqui os termos utilizados no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 1.

de uma a duas vezes por semana num período de uma hora, individual ou em grupos. A observação e avaliação dos educandos dar-se-á durante o desenvolvimento do trabalho, verificando os resultados que vão sendo alcançados e serão registrados através de pareceres descritivos (PROJETO..., 2016).

O PPP da EMEF 1 traz, ainda, como objetivo da sala de recursos o atendimento aos alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, onde serão utilizados recursos e procedimentos metodológicos adequados às suas necessidades, contribuindo para a construção do conhecimento, da autonomia, da independência e da cidadania. O PPP destaca, ainda, que, a sala de recursos é um espaço de investigação e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando à superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos incluídos, caracterizando-se como apoio pedagógico aos alunos incluídos nas turmas regulares, bem como assessoria aos professores (PROJETO..., 2016).

5.1.2 Estratégia da Inclusão no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 4

No que se refere à inclusão escolar, o PPP da EMEF 4, começa sinalizando que este processo tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade (PROJETO..., 2011). Salientando, a LDB, Lei 9.394/96 tem a recomendação para que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam matriculados na Rede Regular de Ensino.

O PPP preconiza, também, de acordo com as diretrizes emitidas no art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que a escola deve ofertar o AEE seguindo sete pressupostos:

- 1-Sala de recurso multifuncional: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.
- 2-Matricula no AERE atendimento educacional regular de ensino de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola.
- 3-Cronograma de atendimento dos alunos.

4-Plano do AEE identificando as necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários das atividades a serem desenvolvidas.

5-Professores para o exercício da docência do AEE.

6-Profissionais da Educação: Tradutores e intérpretes e outros que atuem no apoio principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção.

7-Redes de apoio no âmbito de atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso e recursos, serviços equipamentos e entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a).

No que diz respeito à perspectiva da inclusão, a compreensão do aluno, a inclusão como um programa a ser instalado, as dificuldades no processo de inclusão escolar e a avaliação de alunos, professores, do processo ensino-aprendizagem, o PPP da EMEF 4 traz as mesmas considerações já vistas no PPP da EMEF 1²¹.

Para além disso, o PPP da EMEF 4 discorre sobre a necessidade do professor permanecer em constante formação, para que assim possa transformar sua forma de ensinar para atender a todas as necessidades do aluno. O projeto ainda destaca que a escola deve e precisa realizar momentos de estudos, com a família e sua equipe (PROJETO..., 2011).

No decorrer de seu Projeto, a EMEF 4 ressalta, ainda, que na LBD consta, em seu título V, onde trata dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino, em seu capítulo V, onde trata da Educação Especial, o artigo 59, que propõe que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o projeto diz que compete à escola a preocupação em adequar e adaptar os diversos dispositivos avaliativos para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência, com o propósito de que se possa conhecer o que o aluno aprendeu, analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também devem permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos

²¹ Julgo importante relatar aqui que, nesses pontos, o texto estudado nos dois Projetos são exatamente idênticos.

objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar (PROJETO..., 2011).

Nessa perspectiva, o projeto ressalta que a observação é o instrumento mais indicado para a coleta de informação do contexto educacional e que, assim, o professor aprimora seu olhar para o potencial do aluno, observando suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Nesse sentido, a escola tenta valorizar a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula.

O PPP da EMEF 4 (PROJETO..., 2011) salienta que outra estratégia que é utilizada para avaliação da aprendizagem é a produção escolar, dando ênfase nos cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos que são realizados em sala de aula. Nessa lógica, o projeto coloca que a equipe pedagógica da escola precisa elaborar seus próprios instrumentos, destacando alguns exemplos como: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

O PPP da EMEF 4 ressalta que qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos. Para o PPP, é necessário que os instrumentos contemplem a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem também servir, permanentemente, para identificar as necessidades e para tomada decisões (PROJETO..., 2011).

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, na busca por formas alternativas para que o aluno com deficiência alcance o conhecimento,

mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos. Portanto, a avaliação deve ocorrer como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostas pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança em momentos artificiais de avaliação. No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual. Isto é, a escola deve dirigir ao aluno especial um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento. Portanto, a decisão sobre sua promoção ou não, estará baseada em critérios específicos e nas propostas delineadas em sua Adequação Curricular Individual (PROJETO..., 2011).

Para sistematizar e concluir a análise do PPP da EMEF 4, creio ser necessário mencionar, pois em função de conhecer o contexto estudado, que o projeto pedagógico em questão, não trata da sala de recursos que a escola possui, nem sobre o atendimento que a escola oferece, tampouco sobre os profissionais que atendem junto à sala de recurso da escola. Neste sentido, no PPP da escola também não aparecem quais são os objetivos da Educação Especial, nem os objetivos do AEE.

5.2 ESTRATÉGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DAS ENTREVISTAS

A partir de agora, busco como estratégia para o jogo em questão, analisar o discurso das entrevistas realizadas. Julgo pertinente dizer aqui, que as entrevistas não foram fáceis de serem coletadas. Para que estes dados fossem obtidos, foram necessárias diversas tentativas. Um dado importante é que do total de 14 (quatorze) entrevistas previstas na metodologia deste trabalho, consegui coletar 12 (doze), dois

atores considerados importantes para o contexto da pesquisa não participaram²²: os Diretores de ambas as escolas EMEF1 e EMEF 4.

Através deste levantamento e de investigação por meio das entrevistas, utilizei como estratégia a análise dos discursos coletados. Buscando a produtividade, argumentos e discussões que pudessem me dar embasamento para fomentar e fundamentar a discussão acerca do processo de gestão e as implicações no desenvolvimento das atividades escolares, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão. Cabe ressaltar aqui que os sentidos produzidos e apresentados por mim nesta análise caracterizam-se pela minha forma de interpretação²³, que foram baseadas no que eu chamo de incompletude²⁴ na discursividade acerca dessas questões que atentamente busquei na coleta e análise dos dados.

Neste sentido, as entrevistas, como poderá ser observado, foram ricas, não só em termos das informações trazidas, como pela falta delas, mas, sobretudo, porque nos depoimentos orais as pessoas se permitem uma maior liberdade de expressão e uma menor “timidez” em relação à precisão terminológica de um conceito científico. Assim, as “conversas” gravadas, mesmo se desenvolvendo a partir de um Roteiro de Entrevista previamente estabelecido, escapam de um contexto rígido, tendo sido incentivadas as divagações, as impressões e as “opiniões” sobre os temas.

Começo a análise, tentando entender o contexto e, para isso, foi necessário realizar um levantamento dos dados dos entrevistados. Abaixo trago um quadro com os dados da formação inicial dos participantes, se possuem pós-graduação e em que área, sua atual atuação frente ao cenário educacional e seu tempo de atuação nesse contexto.

Quadro 11 - Dados dos entrevistados: formação, atuação e tempo de atuação

(continua)

Nome	Formação Inicial	Pós-graduação	Atuação	Tempo de atuação
-------------	-------------------------	----------------------	----------------	-------------------------

²² Necessário destacar que ambos os sujeitos que não participaram da entrevista desde o primeiro momento se mostraram solícitos a participar, entretanto que em função do cargo de direção de escola, alegaram sempre a falta de tempo para participar.

²³ Interpretações estas que assumo conhecendo os riscos desta escolha, pois o que eu produzo a partir dessas interpretações são a minha leitura e minha forma de olhar sobre o contexto em questão.

²⁴ Falo aqui da incompletude na discursividade, pois acredito que sempre há mais a saber do que aquilo que é dito; dificilmente conseguimos em um determinado e curto espaço de tempo se apropriar totalmente da realidade em que nos inserimos.

Quadro 11 - Dados dos entrevistados: formação, atuação e tempo de atuação

				(conclusão)
Professor A	Pedagogia	Orientação Educacional	1º Ano	2 anos
Professor B	Pedagogia	Orientação Educacional	3º Ano	2 anos
Professor C	Pedagogia	Psicopedagogia	3º Ano	1 ano e 5 meses
Professor D	Educação Física	Mestrado em Educação Física	5º Ano	1 ano e 6 meses
Professor E	Magistério – graduação em História e Geografia		5º Ano	30 anos
Professor F	Pedagogia		5º Ano	1 ano e 6 meses
Professor G	Letras		Vice- direção	22 anos
Professor H	Letras	Psicopedagogia	Psicopedagogia	2 anos e meses
Professor I	Física- licenciatura		Coordenador / Supervisor pedagógico	15 anos
Professor J	Matemática	Informática na Educação; Gestão Escolar;	Secretário de Educação	22 anos
Professor K	Letras	Pro-EJA	Ex- secretário de Educação	28 anos
Professor L	Pedagogia	Orientação e Supervisão Escolar	Presidente do Conselho Municipal da Educação	35 anos

Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

A partir do quadro 11, podemos observar que do total dos 12 entrevistados, todos possuem graduação, 7 possuem pós-graduação a nível de especialização e 1 possui pós-graduação a nível de mestrado. Além disso, o que chama atenção no quadro acima é o tempo de atuação dos entrevistados, tendo em vista que a metade tem menos de três anos de atuação, ou seja, estão em período de estágio probatório, e todos eles encontram-se atuando dentro de sala, frente ao aluno. A outra metade que possui um tempo de atuação bem maior, com períodos que variam entre 15 a 35 anos de tempo de atuação, trabalham ou trabalharam em cargos de gestão e coordenação das escolas do município.

Nesse sentido, após esta primeira análise com os dados dos entrevistados e antes de ir para as questões das entrevistas, julguei necessário sistematizar de cada entrevistado, seu contexto de atuação, dando ênfase em seu local de atuação e se possui algum aluno incluído em sala de aula, bem como qual a deficiência que o aluno apresenta. Assim, foi possível compreender melhor o enredo de suas falas.

Quadro 12 - Contexto de atuação versus inclusão

Nome	Local de Atuação	Deficiência do Aluno
Professor A	1º Ano	Síndrome de Down
Professor B	3º Ano	Baixa Visão
Professor C	3º Ano	Surdez
Professor D Professor E Professor F	5º Ano	Cegueira
Professor G	Vice- diretoria	-----
Professor H	Psicopedagogia	Alunos com dificuldade de aprendizagem
Professor I	Coordenação/ Supervisão pedagógica	-----
Professor J	Secretaria de educação	-----
Professor K	Ex- Secretário de educação	-----
Professor L	Presidente do Conselho Municipal da Educação	-----

Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos nas entrevistas.

A partir da sistematização do Quadro 12, percebe-se que o município em questão, possui alunos incluídos com diferentes deficiências nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo elas: Síndrome de Down, Surdez, Baixa-visão e cegueira. Neste sentido, são diversas as demandas existentes nesses diferentes anos escolares em função das diferentes deficiências com suas peculiaridades e necessidades.

Nessa perspectiva, começo a análise das entrevistas, sendo que o primeiro questionamento realizado foi: - *Como é trabalhar nesse município?*

A maioria das respostas foi positiva, tendo sido afirmado que é muito bom trabalhar no município, por diferentes razões: localidade pequena, onde a maioria das pessoas se conhece, e por isso os professores se conhecem entre si, assim

como os professores conhecem as famílias dos alunos. Também foram ressaltados outros benefícios como o salário, tendo sido destacado que é um dos maiores da região, o que faz com que os professores se sintam mais valorizados em relação a outros.

O Professor C ressalta que:

Tem sido uma experiência de muito aprendizado e desafios, a cada ano são muitos, principalmente este ano por possuir um aluno surdo em sala de aula, mas os resultados com o auxílio da Professora do AEE têm sido gratificantes (PROFESSOR C)²⁵.

Já o Professor D relata que:

Em um ano e meio de atuação aqui, percebo ainda muitas dificuldades para efetivar de fato nosso trabalho, essas dificuldades vão desde a educação dos alunos e o seu envolvimento com as aulas, até a flexibilidade (dificuldade) para ajustar os horários e locais de trabalho, o que não havia acontecido na gestão anterior (PROFESSOR D).

O Professor K relata:

É tranquilo trabalhar, por poder resolver as demandas de uma maneira mais tranquila, pois as coisas chegam mais rápido, e são mais rápidas de serem solucionadas, em função de estar todo mundo junto, trabalhando no mesmo município. Tanto na parte de administrativa como pedagógica (PROFESSOR K).

O Professor L retrata a diferença do trabalho nas diferentes épocas em que trabalhou:

Na primeira gestão, foi bem diferente de agora, pois pegamos a implementação da 9394 (LDB), inclusive FUNDEF, era tudo uma legislação nova, foi uma época que inclusive agente criou o CME, em 1997, o primeiro se não estou enganada, todos os conselhos, porque até então não tinha nenhum, foi criado o de educação, o de alimentação... todos os conselhos são dessa época com a implantação da LBD, a questão de.... foi uma época bastante rica, porque até então não tinha recurso, que era vinculado a educação, o gestor investia de acordo com que ele podia, enfim, ou de acordo com que ele pensava em educação, e a partir daí teve aquele índice mínimo que cada gestor era obrigado a investir, então, isso foi um ganho muito grande para educação, e nós pegamos esta transição nesta gestão aí. Então, naquela época, dá pra dizer que houve um grande avanço, principalmente na parte de infraestrutura, se pôde investir mais.... Já nessa última gestão, na segunda, isso foi quase que o contrário, que agora há

²⁵ Para utilizar a fala dos entrevistados e poder identificá-las e ressaltá-las melhor no decorrer do texto, optei por grifá-las em itálico e também utilizei um recuo e tamanho de fonte diferenciados.

redução de gastos, cortes de verbas, folha de pagamento no limite, e assim ó, é uma coisa que é um contraste, porque agora se tem o PME, um Plano Estadual de Educação e um Plano Nacional de Educação que tá lá vinte metas, todas, e tu fica assim observando que infelizmente algumas coisas não vão acontecer, não vão sair do papel, como a gente tá vendo, presenciando isso, o governo federal mudando alguns itens da LBD até para tirar alguns responsabilidades, então essa é grande diferença, agente teve grandes ganhos e agora parece que a gente está só perdendo, mas a gente teve outros avanços penso eu assim o, a participação dos professores, os conselhos que já se tinha naquela primeira gestão, e depois ficaram um tempo desativado e agora nessa segunda voltamos a reativá-los [...] (PROFESSOR L).

A partir desse recorte das falas de alguns dos entrevistados, pode-se perceber que é preciso levar em consideração, em primeiro lugar, para a análise, o lugar de onde o entrevistado fala. Como percebe-se nas primeiras entrevistas, onde todos relatam ser muito bom trabalhar no município, abordando as questões de um município pequeno, onde todos se conhecem e isso se deve ao fato de levarem em consideração seu trabalho no contexto em sala de aula, com as relações com colegas e pais de alunos.

Já quando olhamos para a fala dos entrevistados, Professor K e Professor L, que ocuparam cargos de gestão em outro momento no município, percebe-se que as falas se voltam para questões mais amplas, questões de cunho administrativo e pedagógico como um todo. É importante perceber que na fala do Professor L, que atuou em diferentes gestões do município, ele faz um balanço afirmando que muitas de suas vivências fazem parte de um contexto político muito maior, e que em função das mudanças nas políticas públicas da educação, aconteceram mudanças de cenário também no contexto municipal.

O segundo questionamento realizado foi: *Como você percebe a gestão em âmbito educacional no seu contexto de trabalho?*

A maioria dos professores relatou que percebe a gestão atual ainda em fase de “aprendizagem” Como à época da entrevista fazia pouco tempo que os gestores tinham iniciado as atividades, em razão da troca de gestão no município e consequente troca dos cargos de confiança, como secretarias por exemplo, ficaria um pouco difícil de avaliar a gestão, segundo os entrevistados.

Como destaca o Professor A:

Vejo uma gestão que está tentando se organizar, se acertar, achar soluções, enfrentar desafios novos, até porque estão à frente do município

há pouco tempo, porém com pouco retorno, pouca disponibilidade em ser solícitos aos problemas e dificuldades enfrentadas (PROFESSOR A).

Enquanto o Professor H coloca que:

Percebo a gestão em âmbito educacional ainda com a existência de muitas falhas, mas acredito que com o tempo estas vão sendo supridas, há muito o que se avançar (PROFESSOR H).

De acordo com essas colocações dos Professores, busquei analisar também as falas dos gestores, para fazer um contraponto de ambos os lados. Neste caso, o Professor I e Professor J que se colocam de maneira divergente aos Professores A e H citados anteriormente.

O Professor I expressa que:

A gestão procura estar presente e participando junto aos professores e direção da escola (PROFESSOR I).

Assim como o Professor J que diz perceber a gestão no âmbito educacional, no contexto de seu trabalho como:

Presente, participativa (PROFESSOR J).

Aqui, é importante perceber que, ao analisar a fala dos entrevistados, é necessário situar o lugar de onde o entrevistado fala, ou seja, a partir do lugar em que se encontra em determinado contexto, se produzem verdades, sem levar em conta outras questões importantes para poder analisar de fato a questão. Aqui me refiro à necessidade de empatia²⁶.

Indo ao encontro com Candioto (2013, p.16):

[...] tem sido uma evidencia significativa na filosofia moderna que o sujeito é fundamento de verdade e fonte universal de significação. Foucault quer problematizar evidencias como esta, ao mostrar que tanto os discursos de verdade quanto o que se entende por sujeito são produzidos e constituídos a partir da articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais.

²⁶ De acordo com dicionário de Ferreira (2010), empatia significa a capacidade psicológica para sentir o que sentiria uma outra pessoa, caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente **outro** indivíduo.

O terceiro questionamento diz respeito à Gestão Democrática, e de como os atores da pesquisa se compreendem neste contexto, em seu trabalho: *Como você percebe a gestão com foco na gestão democrática no seu contexto de trabalho?*

Nesta pergunta da entrevista, percebi que grande parte dos entrevistados respondeu de acordo com o conceito, com sua concepção do que é uma Gestão Democrática. Mesmo a pergunta sendo refeita e enfatizada a questão de seu contexto de trabalho diferentes vezes.

Percebo aqui, a questão de governo a qual Foucault utiliza-se como um conjunto de mecanismos de condução de condutas, onde ele anuncia que a governamentalidade tal como um desdobramento de diversos domínios da sociedade. Ou seja, segundo Foucault (2004, p.188 apud CANDIOTTO, 2013, p.109):

Ele preludia [...] a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito [...] cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado nas redes cotínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que se lhe impõe. Bem creio que é essa constituição típica do sujeito ocidental moderno que permite, sem dúvida, ser a pastoral um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais.

Apenas o Professor B e o Professor E expuseram sua opinião acerca da questão de acordo com seu ambiente de trabalho.

O Professor B responde de maneira bem enfática:

A gestão democrática é.... bem complicada, pois, percebo que, na maioria das vezes nos é imposto normas e regras, sem sequer que sejamos consultados. Não estamos sendo ouvidos quando precisamos e precisamos ouvir quando não queremos (PROFESSOR B).

De acordo com o Professor D:

A gestão democrática parece ainda estar em fase de iniciação. Muito rica na parte documental e nos discursos, mas de difícil desenvolvimento na prática do nosso trabalho (PROFESSOR D).

Já o Professor K, ex-secretário de Educação do Município destaca:

Excelente! É o sonho de todo o gestor, a democracia, a participação! Não cabe mais, eu acho, uma educação se fazer sozinha. O processo educacional se constrói em conjunto. Nesse sentido, na nossa gestão fizemos o Plano Municipal da Educação prevendo estas questões, seguindo os PNE e o Plano Estadual. Inclusive, a questão de eleição para diretores,

prevemos isso em nosso mandato, e conseguimos executá-lo ao final de nossa gestão, e por pena, não conseguimos acompanhar. Infelizmente, por questão de recursos financeiros, um ponto negativo no município é que a secretaria de educação do município possui apenas um supervisor/coordenador pedagógico para dar suporte para toda a demanda, acarretando um prejuízo para as questões de gestão democrática, pois a autonomia das escolas fica comprometida (PROFESSOR K).

O Professor L ressalta:

Vejo que a gestão na questão democrática, depende muito de seus atores, nós como gestores, tentávamos dar em parte uma liberdade, como para decisões diárias, dentro das próprias escolas, dentro de sua autonomia.... Outras questões maiores como calendário letivo, já era acordado antes. A gestão democrática em nosso Plano está prevista em uma das metas, que até o segundo ano do PME, as eleições para diretores deveriam ser implementadas. Então... a gente acabou fazendo no final, o que não foi a melhor alternativa, deveria ter sido no mínimo um ano antes, que aí a gente teria tempo para acompanhar, então, na verdade, a gente acabou realizando no final, porque até a aprovação da lei, o que se tornou demorado, acabou acontecendo no final do mandato do prefeito anterior, e como o prefeito não conseguiu se reeleger ficou para o próximo. Eu acho que esse foi um fator que atrapalhou, mas assim, e essa polêmica que está agora em nosso município que dizem que as eleições para diretores é inconstitucional [...] A atual gestão alega que em tal artigo da constituição diz que é o gestor que tem que delegar e nomear os diretores. Por isso que eles alegam que é inconstitucional, mas em consulta com a promotora de justiça na época, disse que se pode sim fazer a escolha pelo seus segmentos e seus pares e depois o prefeito nomeia, indica, que é o que foi feito. Mas isso foi só um parêntese [...] Eu vejo como algo positivo, aí alguns dizem, isso vai gerar problemas dentro das escolas, porque um perde, outro ganha, mas, gente, se nós que somos da educação não conseguimos lidar com isso, então quem é que vai conseguir lidar? Então, de nada adianta a gente falar em democracia, falar em participação em decisão coletiva se a gente não consegue fazer o que é básico. Eu penso assim! Concordo que não é um processo simples, é um processo longo, mas eu vejo que é o melhor para a escola, um ganho para escola (PROFESSOR L).

Importante destacar aqui, que o Professor L, da fala acima, foi coordenador e supervisor pedagógico do município em duas gestões e agora é o atual presidente do Conselho Municipal de Educação. Percebem-se em seu discurso questões carregadas de política e de partido, pois foi no mandato onde possuía um cargo na secretaria, em que foram criadas as eleições para os cargos de diretores, e que agora menos de um ano, o novo prefeito e seus cargos, estão questionando a legalidade dessa lei.

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 31, existem duas formas de provimento de funcionários públicos, concurso para os cargos efetivos e nomeação pelo Poder Executivo, quando se tratar de uma função

de confiança. É por esse motivo, baseado na letra da lei, que alguns consideram inconstitucional a eleição direta para escolha de diretores (BRASIL, 1988).

Assim, de acordo com o discurso do Professor L, é comum a combinação de duas ou mais modalidades de escolha pelas secretarias de Educação, como, por exemplo, foi o caso no município estudado, a eleição e a confirmação do resultado por meio da indicação do Poder Executivo.

No meu ponto de vista, a eleição de diretor para as escolas não se torna garantia de democratização, entretanto é uma condição para se possa dilatar a democracia nos sistemas de ensino, especificamente, dentro das escolas. Mas a indicação ainda acontece em muitos municípios em função de uma resistência em democratizar o processo de política escolar e educacional.

De acordo com Paro (2011), indicadores expressam que escolas onde os diretores foram eleitos são mais bem-sucedidas, pois conseguem desenvolver um trabalho com a participação da família no Conselho Escolar. Por outro lado, em escolas onde o dirigente é indicado, geralmente o conselho nem existe, ou não funciona. O que era o caso do município em questão. Nesse sentido, na avaliação de Paro, a modalidade mais adequada às peculiaridades da função é sua eleição pela comunidade escolar. Entretanto, isso não quer dizer que estará garantida a democratização da escola. Para o autor, “[...] sem ter os vícios das alternativas de provimento, a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização” (PARO, 2011, p.39), conforme seu texto no artigo “Escolha e formação do diretor escolar”.

A partir do quarto questionamento, começo a investigar a respeito das políticas públicas, o conhecimento dos entrevistados acerca dessas questões, bem como a importância dessas políticas para a educação de maneira geral e também para o campo da inclusão.

Nesse sentido, a quarta e a quinta pergunta foram:

- *Fale o que são as políticas públicas.*
- *Quais políticas públicas você conhece?*

Como a grande parte das respostas foi parecida, julguei aconselhável juntá-las em um quadro para melhor visualização e discussão.

No quadro a seguir apresento as respostas das perguntas 4 e 5, a respeito do que são políticas públicas e quais as políticas públicas que conhecem. Enfatizo que

do total de doze (12) entrevistados, nove (9) aparecem no Quadro 7, com respostas bem semelhantes.

Quadro 13 - Explicação das questões 4 e 5 da entrevista

(continua)

ENTREVISTADO	O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?	QUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS VOCÊ CONHECE?
Professor C	<i>Visam assegurar direito à cidadania, para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.</i>	<i>Bolsa família; Minha casa, minha vida; Cotas para afrodescendentes;</i>
Professor D	<i>São ações que seguem a lei ou tentam regulamentar situações de demandas sociais.</i>	<i>Bolsa família; Fome zero; Segundo tempo; Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC);</i>
Professor E	<i>São ações políticas que envolvem o bem comum de todos.</i>	<i>Transporte; Alimentos; Inclusão;</i>
Professor F	<i>São ações sociais que envolvem o bem de todos.</i>	<i>Programa Universidade para Todos (PROUNI); Inclusão social;</i>
Professor G	<i>São políticas realizadas para todos os cidadãos independente da classe social.</i>	<i>Centro de Referência e Assistência Social (CRAS); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);</i>
Professor H	<i>É a soma de atividades do governo que agem diretamente na vida dos cidadãos.</i>	<i>Mais educação;</i>
Professor I	<i>São políticas voltadas para o bem-estar dos alunos e professores com o intuito de melhorar a aprendizagem destes.</i>	<i>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Mais educação;</i>
Professor J	<i>São políticas com intuito de melhorar os índices na educação.</i>	<i>FUNDEB; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Merenda Escolar; Acessibilidade; Inclusão;</i>

Quadro 13 - Explicação das questões 4 e 5 da entrevista

(conclusão)		
Professor K	<i>São políticas dos gestores voltadas para uma determinada área: educacional, saúde. Sempre para sua melhoria.</i>	<i>Eleição de diretores; Inclusão; Concurso para professores; PME;</i>

Fonte: Quadro organizado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

A partir do Quadro 13, pode-se perceber que, para a maioria dos professores, políticas públicas são as diferentes ações e atividades voltadas para o bem social, em determinada área: educacional, saúde, assistencial, cultural. Pode-se constatar que a maioria dos professores entrevistados tem o conhecimento acerca do que é política pública e também discriminam algumas dessas políticas.

O termo “Políticas Públicas” expressa um grupo de procedimentos e disposições que vertem a respeito da orientação política do Estado e, assim, aferem as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Ou seja, segundo Secchi (2013), Políticas Públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, do seu processo de construção e da atuação dessas decisões.

Então, nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais referem-se a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à Educação.

Nesse sentido, ainda tem os relatos do Professor A e do Professor L a respeito das políticas públicas.

As políticas públicas são um conjunto de ações e atividades que são desenvolvidas a níveis de país, estado e município para que a educação e outros setores se adaptem aos novos desafios e realizem mudanças pensando na melhoria do desenvolvimento de organizações e também de seres que são envolvidos em cada política a ser melhorada e posta em ação visando sempre os direitos de cada ser humano (PROFESSOR A).

Professor L fala sobre o que são políticas públicas:

É quase tudo que não fazem, porque dizem que não tem dinheiro, principalmente nos dias atuais. Bom, nós temos merenda, nós temos transporte, nós temos o Mais Educação, que agora está bem reduzido, são pouquíssimas escolas que tem. Temos o Livro didático, temos a educação infantil, temos várias, então assim, são políticas que vêm para contribuir. Nos últimos anos, no nosso país, as políticas avançaram bastante, acho que a educação foi uma que teve grandes avanços, principalmente em

políticas públicas, a questão do ensino superior, o acesso, acho que, é incomparável o avanço que a gente teve em políticas públicas, as cotas, tudo isso, tudo veio para somar. Uma outra que é bem contestada por alguns, que é a bolsa família, que alguns dizem... que as crianças não vão para escola, que não compram material, que não sei o que, mas é uma ajuda que eles têm, né? Ah, se eles gastam bem ou gastam mal é um problema de acompanhamento, de verificar como está sendo feito, mas que é um ganho é. Eu considero um ganho! (PROFESSOR L).

Em consonância às ideias de Candiotto (2013, p.28), percebo nos discursos proferidos que:

[...] no que tange às regularidades entre saberes, elas são estabelecidas em função da sua articulação fundamental com a rede discursiva que o autor denomina de *epistemê*. Esse termo é inassimilável àquilo que se disse ou se quis dizer; diz respeito ao pressuposto do conjunto daquilo que é nomeado e pensado em diferentes domínios de saber de uma época.

A cada discurso analisado, é preciso levar em conta a subjetividade de cada indivíduo entrevistado, por isso temos colocações com diferentes sistematizações e objetividades. Segundo o mesmo autor, aquilo que se chama de verdade é determinado através do jogo de regras, pela mesma ordem do discurso que conserva esses saberes, e não pela ordem das coisas ou palavras.

A partir do sexto questionamento da entrevista, direciono a conversa para as questões alusivas ao contexto da inclusão. Logo, a sexta e sétima pergunta foram:

- *O que você sabe sobre as políticas públicas de inclusão?*
- *Quais os objetivos das políticas públicas de inclusão?*

Julguei necessário aqui, trazer a fala da maioria dos entrevistados, para que assim pudesse entender o contexto estudado e qual o posicionamento destes professores em relação à temática da inclusão, para só assim conseguir elucidar o foco principal deste trabalho acerca da questão de como este município da região central do Estado do Rio Grande do Sul está institucionalizando o AEE, nos anos iniciais do ensino fundamentas na rede pública. Levando em consideração que o objetivo geral deste estudo se refere a investigar como ocorre o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial, replico as falas dos seguintes professores:

As políticas públicas de inclusão surgiram para que de alguma forma sejam levantadas maiores discussões e análises dos diferentes âmbitos educacionais que esta dita inclusão permeia e perpassa, visando inovações e adequações. Quanto aos objetivos das políticas, acredito que o maior

objetivo seja uma evolução no conhecimento sobre a inclusão, levando em consideração a realidade brasileira para então, melhorar as práticas e as realidades aos quais os alunos estão inseridos, bem como a sistematização pedagógica, os espaços físicos e sociais (PROFESSOR B).

As políticas de inclusão surgiram para transformar as escolas públicas em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças. O objetivo dessas políticas é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino (PROFESSOR C).

Entendo como ações que buscam amenizar distinções e preconceitos sofridos por pessoas com necessidades especiais: cognitivas, psicológicas, mentais, motoras. Por meio dessas políticas tentam criar espaços educativos, escolas, em que tanto, pessoas com deficiências ou sem deficiência possam sentir-se parte deste espaço, como pessoas atuantes que têm consigo esse sentimento de pertencimento (PROFESSOR D).

A política de inclusão é um processo muito delicado, e que ainda estamos em fase de aprendizagem [...] Os objetivos são: aceitar, compreender, entender as diferenças e trabalhar com amor (PROFESSOR F).

Sei que são oferecidos todos os atendimentos necessários nas escolas com atendimento por profissionais especializados ou as crianças são encaminhadas para atendimento em outras cidades como: oftalmológico e outros [...] O objetivo é incluir quem precisa de saúde, educação e atendimento especializado (PROFESSOR G).

A política de inclusão veio para regularizar a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais das classes comuns [...] O principal objetivo dessas políticas é propor e contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais na escola, uma educação de respeito às diferenças e valorização de suas habilidades (PROFESSOR H).

São políticas que valorizam as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais de cada aluno, no intuito de inseri-lo na sociedade [...] Com objetivo de integrar os alunos com algum tipo de deficiência na sociedade em que está inserido (PROFESSOR I).

As políticas públicas de inclusão vieram para assegurar a garantia dos direitos da universalização da educação, estabelecidos na LDB [...] Vem com o objetivo do desenvolvimento integral e social do cidadão (PROFESSOR J).

As pessoas dizem que as leis são de cima para baixo, são! Mas, se não fosse assim até hoje nós não teríamos nada de inclusão, eles não teriam direito nem de estar na escola. A inclusão não é feita como deveria, concordo! Mas eu ainda prefiro ela como ela está do que se a gente não tivesse nada disso. Eu vejo a inclusão... é um desafio? É, mas é algo muito bom, é algo que a escola também avançou, que precisa avançar mais ainda, que precisa de repente de um outro olhar para alguns aspectos, mas é um avanço enorme [...] O objetivo desta lei é garantir que eles fiquem na escola, porque antes simplesmente a escola não recebia, negava a vaga e deu. E para além disso se teve outros ganhos, além da questão legal teve o

ganho para o aluno, a convivência, a autonomia, a questão do trabalho (PROFESSOR L).

Ao problematizar todas essas questões é necessário pensar sobre as políticas públicas que regulamentam a inclusão, e que, de certa forma, foram citadas nesse trabalho, em seu referencial teórico que são: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). É necessário lembrar que tais políticas compreendem:

A educação como direito de todos, dever da família e do Estado, assim como visam garantir o atendimento educacional especializado aos sujeitos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Entende-se políticas públicas como “linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual (PEREIRA, 1996 apud DEGENNSZAJH, 2000, p.59).

A próxima pergunta se refere à questão da prestabilidade das políticas públicas de inclusão na prática no contexto de trabalho dos entrevistados. A Oitava pergunta: *Na prática, o que você entende pela aplicabilidade dessas políticas?*

Entendo que é muita teoria e pouca prática, porque muitas das políticas públicas não conhecem a realidade das nossas escolas, dos nossos alunos, dos materiais disponíveis e das possibilidades da aplicabilidade de toda teoria construída (PROFESSOR A).

Sua oferta, tanto em quantidade como em qualidade é insuficiente para atender aos seus direitos de acesso e permanência no ensino (PROFESSOR C).

Na prática sempre mais complicada para se efetivas algo, percebo a inserção de pessoas com deficiência em salas de aula, ou seja, elas compartilham com os demais a sensação de estar ali, mas não necessariamente de pertencer aquele meio (PROFESSOR D).

Entendo que no papel é fácil, mas na prática muito pouco existe, por motivos de recursos humanos (PROFESSOR E).

Na aplicabilidade entendo que no papel é fácil, mas na prática temos muito que avançar. É que muitas vezes por motivos de recursos humanos e financeiros (PROFESSOR F).

Os demais professores: A, G, H, I, J, K e L corroboram com as respostas destes professores cujas falas foram anteriormente. Percebe-se que é unanimidade entre os professores entrevistados que temos muito o que avançar ainda; que as políticas públicas de inclusão vieram para acrescentar e melhorar a quantidade e qualidade no ensino, entretanto, temos muito ainda o que fazer.

Nesse sentido, a nona pergunta da entrevista foi: *Como você vê as políticas públicas de inclusão dentro da sua escola?* Analisando os discursos proferidos em relação a esta pergunta, que se referia às políticas de inclusão, mais especificamente dentro do espaço de trabalho dos entrevistados, pude perceber que a maioria se remeteu ao questionamento anterior, não se referindo ao seu contexto de trabalho, dentro da escola. Nesse sentido, destaquei as falas de professores que comentaram sobre o que percebem dentro das escolas.

Vejo um esforço de alguns colegas professores que tentam fazer o conteúdo/aula, fazer sentido para todos, sem distinções. Por vezes, isso fica inalcançável, mas em outras vezes, possível. Também percebo esforços por parte do atendimento especializado que especifica o trabalho com os alunos com deficiência (PROFESSOR D).

Percebo como 50% de inclusão, por parte do atendimento educacional especializado, pois os demais professores não têm preparação (PROFESSOR E).

Há crianças que recebem atendimento em turno inverso e frequentam a sala de aula com a presença de um monitor (PROFESSOR G).

As políticas públicas de inclusão dentro de nossas escolas, ainda deixam muito a desejar (PROFESSOR I).

A resposta do professor L se difere das demais, por este professor ser o Presidente do Conselho Municipal de Educação. Ele traz que o município está em andamento com uma resolução para definir as diretrizes para a Educação Especial no município, bem como seus deveres e direitos. Para isso, segundo esse professor, estão sendo feitas reuniões²⁷ sobre o conteúdo dessa resolução, para as quais são convidados: todos os membros do CME, todos os gestores das Escolas Municipais, bem como os gestores da Secretaria de Educação do município e também os

²⁷ Nos anexos, está o convite da segunda reunião realizada no dia 30 de agosto de 2017, da qual participei, que aconteceu enquanto eu analisava os dados deste trabalho (ANEXO C).

profissionais da psicopedagogia e o professor que faz atualmente o atendimento no AEE²⁸.

A gente está começando isso... O Conselho está trabalhando em cima das diretrizes para educação especial no município, isso está em andamento, para normatizar, eu vejo que isso tem que ser definido e tem que ser instituído, para saber o que que tem que ser feito, o que tem que ser investido, o que que tem que ser ofertado, questões legais e o básico que tem que ser ofertado (PROFESSOR L).

Décima pergunta da entrevista: *O que é inclusão para você?*

Quadro 14 - Explicação da 10ª questão da entrevista

(continua)

Entrevistado	O que é inclusão para você?
Professor A	<i>Incluir são tantas coisas, fazer a vida do indivíduo melhorar, evoluir, se sentir bem em todos os ambientes que ele perpassa. É ter direito a uma educação, educação de qualidade, tanto dentro como fora das escolas.</i>
Professor B	<i>É fazer sentir bem, feliz, ser tratado igualmente, ter os seus direitos exercidos, poder cumprir com seus deveres, ter uma educação de qualidade e adequada as suas especificidades, a inclusão é muito vasta, é muito grande, ela atravessa os muros da escola, da casa, ela invade um mundo todo, que não está preparado para incluir.</i>
Professor C	<i>É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino regular.</i>
Professor D	<i>Inclusão é o sentimento de pertencimento a um espaço ou grupo social sem distinções. Um ambiente em que há igualdade e respeito, e que combate a intolerância e o preconceito. Um ambiente que agrega todos como um todo e não como partes que não necessariamente formam um todo.</i>
Professor E	<i>Aceitar o diferente.</i>
Professor F	<i>É aceitar o diferente e oferecer a estas crianças um bom atendimento.</i>

²⁸ Estou participando dessas reuniões, mas, entre várias discussões que surgiram no decorrer da leitura das diretrizes que foram elaboradas, o que mais me chamou a atenção foi a questão de no decorrer de toda a resolução a educação especial ser tratada como sinônimo de AEE. Por essa razão, um dos artigos da reunião que mais deu discussão foi a questão do profissional habilitado para trabalhar no AEE. No texto, o presidente do conselho trouxe como: graduação em Educação Especial, e a maioria dos componentes do conselho pediram que isso fosse mudado e colocassem qualquer graduação com especialização em AEE ou em psicopedagogia. Mas, ao final da conversa, conseguimos estabelecer apenas graduação em Educação Especial, ou graduação em licenciatura com especialização em AEE e/ou Educação Especial.

Quadro 14 - Explicação da 10ª questão da entrevista

(conclusão)

Professor G	<i>Incluir através do acolhimento e dar todo suporte necessário às crianças com necessidades especiais.</i>
Professor H	<i>É promover ao aluno uma socialização, um convívio e proporcionar ferramentas para o cotidiano de sua vida.</i>
Professor I	<i>Incluir significa respeitar e procurar conviver da melhor forma com as diferenças.</i>
Professor J	<i>Fazer com que o indivíduo participe ativamente das ações escolares e sociais.</i>
Professor K	<i>Vejo a inclusão como uma imposição. Se eu tivesse um filho, gostaria de poder escolher o melhor lugar para ele.</i>
Professor L	<i>A inclusão é uma imposição legal que veio para agregar, para melhorar a qualidade das escolas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

Décimo primeiro questionamento: *Você considera sua escola inclusiva?*

Quadro 15 - Explicação da questão 11ª da entrevista

(continua)

Entrevistado	Você considera sua escola inclusiva?	Justificativa
Professor A	<i>Parcialmente</i>	<i>Porque a inclusão depende de muitos fatores e muitas vezes nos vemos de “mãos atadas” sem poder ajudar o nosso aluno como ele realmente precisa.</i>
Professor B	<i>Parcialmente</i>	<i>Muitas vezes e até na maioria das vezes ficamos com sentimento de impotência por não conseguirmos fazer mais pelo nosso aluno.</i>
Professor C	<i>Sim</i>	<i>São muitos os desafios ainda a serem enfrentados, educação inclusiva é uma prática em construção. Temos muito a avançar.</i>
Professor D	<i>De forma geral não</i>	<i>Aliás, nenhuma das escolas em que trabalho e das que tenho notícia. Isso porque tornar o discurso inclusivo uma realidade na prática educativa é um desafio muito grande que não será alcançado por essa, ou aquela gestão, e sim por um trabalho de continuidade por aos. O que percebo são algumas ações de professores, diretores, comunidade, educadores que tentam realizar esse processo.</i>

Quadro 15 - Explicação da questão 11ª da entrevista

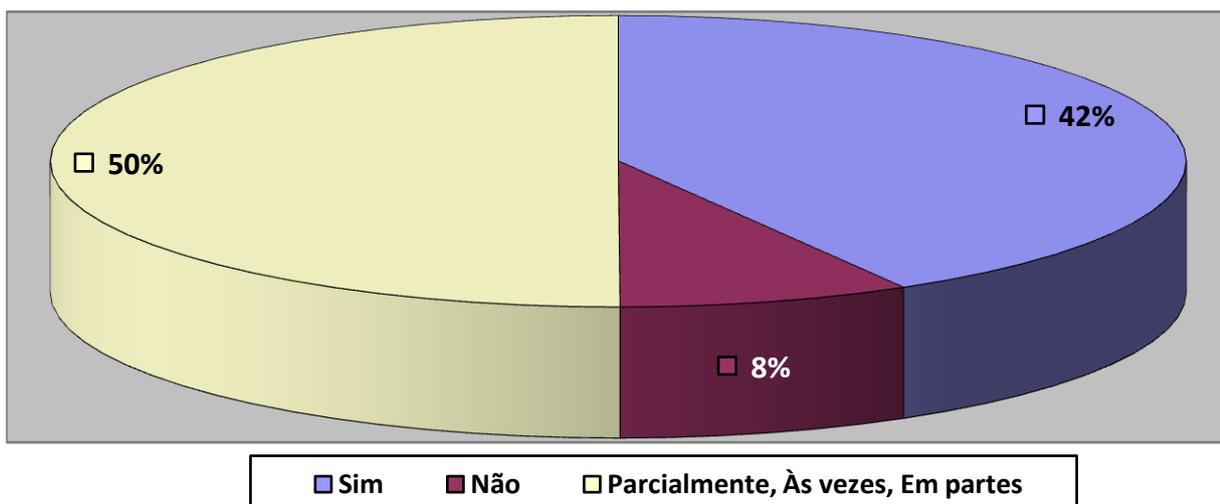
(conclusão)

Professor E	<i>Sim</i>	-----
Professor F	<i>Sim</i>	-----
Professor G	<i>Sim</i>	<i>Temos muito a fazer, mas acredito que estamos oferecendo e dando o nosso melhor.</i>
Professor H	<i>Às vezes</i>	<i>Ainda há muita coisa a ser melhorada.</i>
Professor I	<i>De certa forma sim</i>	-----
Professor J	<i>Em partes</i>	-----
Professor K	<i>Parcialmente</i>	<i>Acredito que não estamos preparados, e temos muito ainda que aprender.</i>
Professor L	<i>Parcialmente</i>	<i>Penso que depende muito das pessoas envolvidas, estamos em fase inicial ainda.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

A partir das respostas, resolvi expressar visualmente através de um gráfico a consideração dos professores entrevistados, se as escolas do município são inclusivas.

Gráfico 1 - Representação do quanto os entrevistados consideram as escolas do município inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

A partir do gráfico, pode-se perceber que 50% dos professores entrevistados consideram as escolas do município parcialmente, em partes ou às vezes inclusivas.

Eles relatam que as escolas, de modo geral, precisam de muito avanço e que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, e que a escola e a educação inclusiva são uma prática em construção.

Enquanto 42% dos professores consideram as escolas do município inclusivas, afirmando que apesar de ter muito ainda no que evoluir, estão ofertando o seu melhor atendimento acerca do tema, 8% dos entrevistados disseram que as escolas do município não são inclusivas, porque tornar o contexto escolar inclusivo é um desafio muito grande a ser alcançado, e que, para isso, serão necessários esforços de várias gestões, ou seja, um trabalho de continuidade por anos. O que se percebe, na verdade, são esforços e ações de alguns educadores nesse processo.

Décimo segundo questionamento: *O que faz uma escola ser inclusiva?*

Pelas pessoas que atuam na escola, pela forma de gestar, educar e ensinar, o tratamento de igual para igual e o amor pelo próximo (PROFESSOR B).

Um bom projeto pedagógico que valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores de cada aluno (PROFESSOR C).

Uma escola inclusiva precisa realizar um trabalho de continuidade com os alunos e com a comunidade, para criar e manter a consciência da aceitação e do pertencimento social, valores que devem estar presentes desde os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, somado a isso o dever perante a lei e as políticas públicas fiscalizar e cumprir o que se deve para ao menos minimizar a desigualdade e o preconceito (PROFESSOR D).

Parceria entre família, escola e professores. Buscar convênios com algumas entidades para desenvolver outras formas de ensinar (PROFESSOR H).

Uma escola que estimule o respeito às diferenças e procure se adequar física e pedagogicamente a elas (PROFESSOR I).

Se percebe que os discursos dos professores acerca de o que faz uma escola ser inclusiva está bastante atrelado às questões ressaltadas nas políticas de inclusão, com argumentos de respeito às diferenças, adequação dos espaços físicos e pedagógicos para que as pessoas com deficiência consigam se sentir parte do contexto.

Dito isto, elucidado que, no meu entendimento, a inclusão escolar foi inventada como uma necessidade e nesse sentido, a invenção da inclusão escolar como uma necessidade “[...] pressupõe a operação de práticas de subjetivação para a

produção de sujeitos autogovernados que defendem a obrigatoriedade da inclusão como uma verdade a ser vivenciada” (MENEZES, 2011, p.33).

Neste sentido, Menezes (2011, p.33) corrobora com que venho pensando:

[...] ao visualizar a inclusão sendo consolidada como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade, visualizei também a necessidade de movimentarmos-nos para que ela aconteça. Mobilizamos-nos em busca de ações, ideias e projetos que possibilitem que todos estejam incluídos nos grupos em que desejam estar precisando, para tanto, mostrar condições de investimento em si mesmos. É preciso autocuidado para se possa perceber o que precisa ser feito e o que deve ser evitado, para que se tenha o direito de fazer parte deste grupo e não daquele, mantendo-se na condição de normalidade.

Décima terceira pergunta: *O que você entende por Atendimento Educacional Especializado (AEE)?*

Quadro 16 - Explicação da 13ª questão da entrevista

(continua)

Entrevistado	O que você entende por AEE?
Professor A	<i>Entendo que venha para somar e agregar ao trabalho desenvolvido na escola e em sala de aula.</i>
Professor B	<i>Um trabalho em parceria e conjunto com a professora regente para que a criança seja favorecida no seu aprendizado e desenvolvimento como um todo.</i>
Professor C	<i>É um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade.</i>
Professor D	<i>Entendo como uma ação que especifica seu trabalho com alunos com deficiência, das mais diversas. Cria mecanismos que visam facilitar o ensino e o desenvolvimento desses alunos pelo acompanhamento e orientação da educadora especial.</i>
Professor E	<i>Um auxílio para alunos especiais.</i>
Professor F	<i>Um apoio para as crianças que necessitam deste atendimento.</i>
Professor G	<i>São conjuntos de atividades e recursos de acessibilidades pedagógicas organizadas para atender alunos com necessidades especiais no contra turno.</i>
Professor H	<i>É um atendimento desenvolvido com profissionais capacitados para atuar junto com os alunos que necessitam deste atendimento.</i>
Professor I	<i>Um atendimento que dá suporte aqueles alunos que apresentam algum tipo de deficiência.</i>
Professor J	<i>Atendimento especializado para alunos com deficiência.</i>

Quadro 16 - Explicação da 13ª questão da entrevista

(conclusão)

Professor K	<i>Suporte, muito necessário, que todas as escolas precisam. É primordial para qualquer gestão, para qualquer professor.</i>
Professor L	<i>Entendo que é algo que vem para somar e auxiliar o outro trabalho de sala de aula, trabalho da sala regular, é algo para somar, ele tem que ter um elo com o outro professor, não pode ser algo isolado. Vejo o AEE como um apoio, um serviço da educação especial.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, após dados obtidos pelas entrevistas.

Vale ressaltar e lembrar que, de acordo com o MEC e sua Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008, p.11-12):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

Pode-se perceber, através da maioria dos discursos dos professores entrevistados, que existe um equívoco no conceito do AEE. A maioria dos professores percebe o AEE como um sinônimo da educação especial.

Na verdade, é que a maioria dos professores entrevistados desconhece que o AEE é um atendimento que vem para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com objetivo de dar autonomia e independência tanto na escola como fora dela. Para além do atendimento, se consideram serviços e recursos da educação especial todos aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação, ou seja, o conjunto das

atividades escolares, bem como o trabalho colaborativo²⁹ entre o profissional do AEE e os professores regulares.

Décima quarta: *Sua escola oferece o AEE? Como? Qual profissional atua no AEE?* Nessa questão, as respostas foram unânimes dizendo que a escola oferece sim o Atendimento Educacional Especializado, uma ou duas vezes por semana, por dois profissionais da área e que ambos mantêm contato com os professores de maneira geral. A área de formação de cada um destes profissionais é: Educação Especial, embora este profissional esteja em desvio de função, pois seu concurso foi para outra área, e Psicopedagogia³⁰.

Décima quinta pergunta: - *A gestão tem alguma relação com a políticas de inclusão? Por quê?* Nessa questão se obteve as seguintes respostas:

Acredito que a maior relação seja a sala de AEE e as adequações físicas que a escola perpassa para se adequar aos alunos que chegam com necessidade educacionais especiais (PROFESSOR A).

Sim, através do currículo, do projeto pedagógico, da equipe de professores, comunidade. É fundamental que todos se envolvam nas mudanças (PROFESSOR C).

A gestão tenta à sua maneira e pelo seu entendimento, estabelecer que essas ações de inclusão ocorram na escola, mas isso está em um processo de início. Sendo assim, procura ofertar o atendimento especial, por exemplo, visando cumprir a lei (PROFESSOR D).

Não, não se preocupa com esta parte! (PROFESSOR E).

Sim, porque disponibilizam monitores para o auxílio das crianças que necessitam (PROFESSOR F).

Sim, procura atender todas as demandas obedecendo as leis e colocando-as em prática de acordo com as necessidades reais que se apresentam” (PROFESSOR G).

Dentro do PME existem metas a serem cumpridas (PROFESSOR H).

²⁹ Como já citado anteriormente nesta pesquisa, o trabalho colaborativo é um dos serviços ofertados através da educação especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar. Ele se apresenta como uma alternativa, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com deficiências em classes comuns.

³⁰ Percebo aqui, na maioria dos discursos uma confusão sobre a necessidade de formação para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. Como o município ainda está criando uma resolução na área da Educação Especial, muitos conceitos ainda são desconhecidos. Todos os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem são ligados ao AEE, e ambos os profissionais que trabalham na sala de recursos são reconhecidos no município como professores de AEE.

Sim, porque entende que a inclusão propicia aos alunos a possibilidade de convivência com as diferenças, auxiliando na sua formação como cidadão (PROFESSOR I).

Quanto à gestão da inclusão na escola, compartilho com o pensamento de Hattge (2007, p.192):

[...] Essa gestão da escola inclusiva não significa simplesmente que a escola se tornou mais humana, mais justa por ter como principal objetivo desenvolver o potencial desses sujeitos incluídos no sistema educacional. Ao incluir todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão de risco social.

Penso, também, que, nesse sentido, todos os atores no contexto escolar devem ser percebidos como gestores, numa lógica de gestão democrática, onde de alguma maneira, todos estão envolvidos com o contexto escolar. Isso não apareceu nos discursos analisados. Ao questionar os entrevistados se a gestão tem alguma relação com as políticas de inclusão e porque, todos os entrevistados, se referiram em suas respostas à gestão como sinônimo do diretor da escola ou a secretaria de educação como gestora da educação no município. Nenhum dos entrevistados se colocou como parte integrante do processo de gestão das escolas. Dessa forma, ressalto conforme a autora que:

[...] essa gestão da inclusão passa a ser responsabilidade de todos, não somente da gestão escolar. A gestão da inclusão se faz principalmente na sala de aula, com professores e colegas (HATTGE, 2007, p.196).

Décima sexta e última pergunta das entrevistas: *De que forma a gestão administra estas políticas?* Nessa pergunta, a maioria dos entrevistados disse que já havia respondido à pergunta anteriormente quando falaram do AEE e dos profissionais que atendem nesta sala, dando a entender que a administração das políticas de inclusão pelo município e seus gestores se dá através do Atendimento Educacional Especializado, mostrando, mais uma vez, que a Educação Especial e a inclusão dentro das escolas são vistas como sinônimo de AEE.

O professor E respondeu que:

A gestão administra estas políticas a medida em que cumpre ordens e leis, através de denúncias na promotoria (PROFESSOR E).

Nessa questão, o professor E refere-se aos monitores³¹ que estão atuando junto a alguns casos de alunos incluídos dentro das escolas, cujas vagas foram concedidas pelo município através de pedidos junto à promotoria.

É importante destacar que por menor que fosse a minha intenção de avaliar o conhecimento dos entrevistados sobre a legislação que rege e orienta a Educação Especial e a Educação em geral, fica claro que existem algumas confusões acerca de alguns conceitos importantes, principalmente pelo peso que estes conceitos têm nas ações públicas e quando se vai discutir a adequação em sua aplicabilidade.

As “respostas” visualizadas por mim, nestes discursos, são as minhas leituras, o meu modo de significar e visualizar estas questões, de acordo com o contexto onde também me encontro envolvida e acabei por muitas vezes, para além das entrevistas, conversando e discutindo acerca da maioria das questões analisadas. Nesse sentido, me sinto um pouco influenciada nas subjetivações que utilizei para analisar. Considero que todo o discurso é uma construção social, por isso, não individual, e que só pode ser analisado se considerarmos seu contexto histórico, social e também suas condições para produção dos mesmos. Da análise empreendida neste momento, quero dizer que os discursos refletem ainda uma visão de mundo determinada necessariamente, vinculada aos seus autores e ao local, espaço em que vivem.

Para Foucault (2005, p.30),

[...] a análise do discurso enquanto acontecimento não é referente as leis do pensamento (espírito como influência para algo surgir), nem da ordem das coisas (mero jogo das circunstâncias), mas do conjunto de regras que compõe a condição para que um discurso possa acontecer. “A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”

Ao buscar estas análises dos discursos, levei em consideração o que Foucault define como ordem de discursos, sendo um conjunto de discursos que são definidos socialmente, ou seja, produzidos em um mesmo contexto, sendo de uma instituição ou comunidade, com circulação interna ou externa, e que fundamentalmente não

³¹ Em conversa com a gestão do município, pude verificar que estes monitores possuem contrato através de convênio com o CIEE – Centro de Integração Empresa e Escola, sendo os três monitores que estão atualmente nas escolas, matriculados regularmente no ensino médio, cumprindo junto às escolas seis (6) horas diárias, podendo ser corridas em uma mesma escola, com um mesmo aluno, ou divididas em duas escolas, e dois alunos, sendo cumpridas três (3) horas em cada escola.

interagem somente entre eles. Para Foucault, sua relevância, ao se analisar discursos, está principalmente em problematizar os discursos de acordo com elementos que estão relacionados às redes e regras do jogo em questão, levando em consideração que esta relação pode influenciar os próprios discursos.

6 A CHEGADA: O APITO FINAL

A intenção de elucidar as questões de como este município da região central do estado do Rio Grande do Sul está institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal, partiram, principalmente, do meu envolvimento com o contexto estudado. Nesse sentido, julgo incessantes os exercícios no sentido de refletir sobre a gestão democrática na escola e as suas implicações, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão.

Dessa maneira, pretendi, no decorrer dos capítulos, fazer um panorama acerca dos modos de pensar e produzir a Educação Especial e, com isso, demonstro os efeitos que estes modos de pensar produzem em mim. Iniciei apresentando os pressupostos da investigação, logo em seguida, fiz um resgate histórico a respeito da educação especial e discorri sobre a gestão democrática, a gestão para uma escola inclusiva e o contexto do município e das escolas, num panorama geral do contexto estudado, para ajudar no desvelamento da trajetória conceitual e na forma de participação na dinâmica evolutiva dos processos pedagógicos os quais me propus a estudar.

No decorrer do trabalho, se fez necessária a escrita de um novo capítulo, no qual pude tratar a respeito das mudanças ocorridas no município, que ocasionaram influências no percurso do mesmo, principalmente no que diz respeito às questões metodológicas, em função das modificações no contexto e no panorama do estudo³². Cabe destacar aqui, que em nenhum momento do trabalho tive a intenção de fazer juízo de valor a respeito da inclusão. Nessa lógica de pensamento, concordo com Noya (2016, p.19), quando afirma:

[...] agrada-me a dimensão de luta social e política de levar todos para a escola, porém, entendo que quando há captura, também há resistência. E a resistência para mim, está em dar outros sentidos a inclusão. Por isso, a proposta foi tomar a inclusão como produtora da exclusão e vice-versa, para isso trouxe mais adiante o adensamento desta ideia de a inclusão e a exclusão não são processos contrários, nem dicotômicos, e sim complementares.

³² Neste momento da pesquisa, pude perceber que muitas questões com as quais vinha me deparando no decorrer do tempo de serviço neste local e para as quais, na maior parte do tempo, eu não conseguia encontrar respostas, tinham a ver diretamente com manobras políticas.

Nesse sentido, para auxiliar na trajetória percorrida e como possibilidade capaz de me oferecer um direcionamento adequado ao jogo busquei conversar e dialogar com o pensamento de Foucault e outros autores que me serviram para embasar determinadas considerações que trago aqui. Vejo em tais considerações uma possibilidade de continuar me questionando e também como um movimento para poder respirar, ou seja, um espaço onde posso olhar para as questões de inclusão não somente como algo que está pronto e acabado, mas como um produto de formações discursivas que dão um *status* de verdade e legitimam a inclusão.

Na perspectiva a qual me movimentei e através das análises e discussões dos discursos proferidos nas entrevistas, pude perceber que a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado neste município da região central do estado do Rio Grande do Sul está no início e caminha com passos vagarosos rumo ao que chamamos de inclusão. Pode-se perceber também que a institucionalização está se dando através da obrigatoriedade das leis, e que pouco se discute ou se fala a este respeito no contexto, passando, assim, a responsabilização da inclusão somente ao AEE e seus atores. Pude perceber isso claramente no momento em que me propus a entrevista-los sobre o assunto e obtive como resposta à ação uma resistência muito grande.

Sendo assim, destaco que a institucionalização do AEE, ou seja, a simples oferta do Atendimento Educacional Especializado no município, ou em qualquer outro espaço, deve ser algo a ser pensado e proposto por todos os envolvidos no processo (gestores, professores, conselho escolar), sendo necessária uma reformulação dos Projetos Político-Pedagógico das escolas, prevendo sua reorganização, bem como todas as questões necessárias para que a inclusão possa ser efetivada por todos.

É fundamental destacar que o Atendimento Educacional Especializado surge nas escolas como um fator determinante para o processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial, mas, para isso, o trabalho do educador especial e do professor regente devem estar em consonância. Ambos devem manter o ensino ancorados em trabalho colaborativo, e não haver responsabilização da inclusão para apenas uma das partes.

Percebo, claramente, nas falas das entrevistas sobre o imperativo da inclusão e, neste sentido, os entrevistados se colocam numa posição de debilidade,

simplesmente por não possuírem preparo ou formação para trabalhar com a inclusão.

Com isso, julgo aqui necessário ressaltar a compreensão de crítica para Foucault. Esta para ele consiste em desentocar o pensamento, ou seja, em ensaiar a mudança, mostrar algumas coisas que não são tão evidentes o quanto se acredita (FOUCAULT, 2006 apud VEIGA-NETO, 2010, p.15). É neste sentido que pretendi aqui problematizar a inclusão, a partir dos discursos encontrados dentro do ambiente escolar, que me possibilitaram pensar, principalmente, no momento de análise, no imperativo da inclusão.

Acredito que todos os envolvidos no processo de inclusão devam trabalhar com afinco para que cada aluno especial, incluído no contexto escolar, seja beneficiado neste contexto, pois quando o contexto educacional não passa apenas de uma imposição política, acaba se tornando um fardo, muitas das vezes pesado tanto para o aluno como para o professor carregar. Acredito que o aluno da inclusão deveria ter o direito de ter a oportunidade de desenvolver sua independência e autonomia, melhorar sua autoestima e sua qualidade de vida, aumentar seu ciclo de amizades e de ser valorizado pela família, tendo suas potencialidades reconhecidas, independente do espaço onde isso ocorreria.

Assim, anseio e acredito que a construção dessa pesquisa e o fato de ter desacomodado alguns conceitos pré-existentes no contexto, possa abrir um espaço maior para discussão acerca da temática, a fim de possibilitar novos caminhos para discussões renovadas em torno desse processo formativo da institucionalização do AEE e da inclusão de modo geral e de como essa questão deve ser tratada no contexto educacional do município em questão. Julgo uma caminhada longa, mas que deve ser percorrida para poder atingir um patamar de educação para todos e com qualidade aos envolvidos nesse processo.

Como qualquer processo de investigação, esse trabalho não oferece um conhecimento definitivo, mas considerações acerca do tema abordado, contribuindo com possibilidades de reflexões e transformações no ambiente educacional e também suscitando a possibilidade de mais estudos pertinentes sobre o tema. Com isso, vejo este trabalho como um produto da trajetória percorrida no mestrado, onde consegui que algumas discussões acerca do Atendimento Educacional Especializado, da inclusão e dos Processos de Gestão, começassem a ser discutidos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elaine Araujo dos Santos Trindade de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ**. 2013. 150 p. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n.21, p.160-176, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- AVANCINI, Maria Marta. Um mestrado pra quem quer teoria e prática. **Época**. [S.l]: 22 maio 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/vida-util/carreira/noticia/2014/05/um-mestrado-para-quem-quer-bteoria-e-praticab.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147-176.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2009b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 5 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-13146-6-julho-2015-781174-norma-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.html)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CANDIOTTO, Cesar. **Focault e a crítica da verdade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DEGENNSZAJH, Raquel Raichelis. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Capacitação em serviço social e política social**: módulo 3. Brasília: UNB/CEAD, 2000, p.57-70.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FABRIS, Elí Henn. A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-contemporanea-um-espaco-de-convivencia>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p.197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FOCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a

_____. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de inclusão para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maria Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p.189-200.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.112, p.851-873, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2017.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.87-108.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Saebrá. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Anderson de; REGANHAN, Walkiria Gonçalves. Diversidade: conselho escolar e inclusão do aluno com deficiência. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2013, p.95-104.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p.11-34.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.7-15.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 7. ed. Rio de Janeiro, 2011.

LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida; JÚNIOR, José Roberto Ribeiro. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2013, p.21-40.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONCA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n.75, p.84-108, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MENEZES, Eliana da costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 237-248, set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n.10, p.217-225, dez. 2008. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/152>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

NOYA, Carolina Pereira. **Gestores Educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramadas na contemporaneidade**. 2016. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 4-13, jul./dez.1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e Formação do Diretor Escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/cad_pesq_14/index.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Querosz/EDUSP, 2012.

PLANO Municipal de Educação. [S.l.]. 2015.

PROJETO Político-Pedagógico. [S.l.]. 2011.

PROJETO Político-Pedagógico. [S.l.]. 2016.

RECH, Tatiana Luiz. A emergência da inclusão escola no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESCHHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.19-34.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a gestão democrática no ensino público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Poder Legislativo, Porto Alegre, RS, 16 nov. 1995. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=11775&Texto=&Origem=1>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Lei n. 13.990, de 15 de maio de 2012. Introduce modificações na Lei n. 10.576, de 15 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Poder Legislativo, Porto Alegre, RS, 16 maio 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=57715>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP**, São Paulo, v.17, n.2, p.11-41, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia Ignorada: A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte. Autentica, 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.199-209, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/112/301>>. Acesso em: 13 out. 2016.

THOMA, Adriana Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESCHHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão:**

gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.198-224.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Estatísticas Eleitorais 2016 – Eleitorado**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor-e-eleicoes/estatisticas/eleicoes/eleicoes-anteriores/estatisticas-eleitorais-2016/eleicoes-2016>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial Sobre educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2006, p.11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... **Revista Aulas**, Campinas, n.7, p.11-23, 2010. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/07.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Focault & Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade Federal de Santa Maria- UFSM

Centro de Educação – CE

Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Formação:

Atuação:

Tempo de atuação:

1. Como é trabalhar nesse município?

(Fale sobre seu tempo de atuação, as características principais desse lugar, as experiências que tem e já teve em outra gestão do município).

2. Como você percebe a gestão em âmbito educacional no seu contexto de trabalho?

3. Como você percebe a gestão com foco na gestão democrática no seu contexto de trabalho?

4. Fale sobre o que são as políticas públicas.

5. Quais políticas públicas você conhece?

6. O que você sabe sobre as políticas públicas de inclusão?

7. Quais os objetivos das políticas públicas de inclusão?

8. Na prática o que você entende pela aplicabilidade dessas políticas?
9. Como você vê as políticas públicas de inclusão dentro da sua escola?
10. O que é inclusão para você?
11. Você considera sua escola inclusiva?
12. O que faz uma escola ser inclusiva?
13. O que você entende por Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
14. Sua escola oferece o AEE? Como? Qual profissional atua no AEE?
15. A gestão tem alguma relação com as políticas de inclusão? Porque?
16. De que forma a gestão administra estas políticas?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.**

Pesquisador responsável: Bruna Gattiboni

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220- 9598, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3232, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: um Município da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul.

Eu, Bruna Gattiboni, responsável pela pesquisa “A Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul”, convido a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende elucidar questões acerca de como um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul, está Institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal.

Acreditamos que ela seja importante por investigar como ocorre o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público alvo da educação especial. Tendo como foco, refletir o conceito de gestão democrática, a pluralidade teórica que o rodeia e o seu papel nos processos de produção e reprodução social na escola inclusiva; identificar e analisar a presença das políticas públicas inclusivas nos processos de gestão do município; investigar como se dá a qualidade do atendimento educacional especializado e a lógica de organização e participação na escola inclusiva.

A pesquisa será realizada através da pesquisa participante fazendo um levantamento e uma investigação buscando a produtividade, argumentos e discussões que possam me dar embasamento e cujo investimento terá ao fim e ao cabo, a intenção de fomentar e fundamentar a discussão acerca do processo de gestão e as implicações no desenvolvimento das atividades escolares, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão.

Sua participação constará de responder as perguntas sugeridas pela pesquisadora, que serão gravadas e utilizadas na análise dos dados da referida pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa, que segue endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com . Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar

ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário:

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____

ANEXO A - LEI MUNICIPAL QUE APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LEI MUNICIPAL

APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME DO
MUNICÍPIO DE

, Prefeito do Município de

-RS.

FAÇO SABER que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei.

Art. 1º É aprovado o PME com vigência até 2024, conforme a Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, na forma do Anexo, com vista ao cumprimento do disposto no art. 214 da CF/88.

Art. 2º São diretrizes do PME

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos(as) profissionais da educação;

X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência da Lei do PNE.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizado, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I- Secretaria Municipal de Educação

II- Comissão de Educação da Câmara de Vereadores

III – Conselho Municipal de Educação

IV – Fórum Municipal de Educação

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações, inclusive nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PME, o município utilizará os estudos publicados pelo INEP para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas e consolidadas em âmbito nacional e municipal, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º O município acompanhará o cumprimento da meta progressiva do investimento público em educação, que será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º O município realizará pelo menos 2 (duas) conferências municipais de educação até o final da vigência deste PME alinhado ao PNE, articuladas e coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º O Fórum Municipal de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PME e o cumprimento de suas metas;

§ 2º As conferências municipais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º O município atuará em regime de colaboração com o Estado e a União, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores municipais à adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PME.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais, estaduais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º O sistema municipal de ensino criará mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PME.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º O município integrará a instância permanente de negociação e cooperação criada entre a União, os Estados e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre o Município e o Estado ocorrerá pela instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º O PME contempla estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

- promovam a articulação Inter federativa na implementação das políticas educacionais.

Parágrafo único Os processos de elaboração e adequação do PME, de que trata esta Lei, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º O Município deverá aprovar lei específica para o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública no respectivo âmbito de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação da Lei do PNE, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10º O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

- I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
- II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores

por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12º. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará a Câmara Municipal de Vereadores, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13º. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Municipal de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO DO MUNICÍPIO DE [REDACTED]
ABRIL DE 2015.

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

EM DATA SUPRA.

PREFEITO MUNICIPAL

Resp.pela Sec.Munic.de Administração

Certifico que a presente lei foi afixada no quadro de avisos e publicações em 28/04/2015.livro 36.

ANEXO B - DECRETO QUE ANTECIPA O RECESSO ESCOLAR

DECRETO**ANTECIPA O RECESSO ESCOLAR
DO ANO DE 2017.**

O Prefeito Municipal de _____ no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pela Lei Orgânica do Município.

Considerando, período de intensas chuvas no município;

Considerando, a precariedade das estradas municipais resultante de intensas chuvas;

Considerando, a não frequência dos alunos em função da dificuldade do transporte escolar, resolve:

DECRETAR

Art.1º- Fica decretada a Antecipação do Recesso Escolar do Ano de 2017 para 07 de junho de 2017 com retorno no dia 19 de junho de 2017.

Art.2º - Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE _____
JUNHO DE 2017.

EM 06

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE
EM DATA SUPRA.

PREFEITO MUNICIPAL

SEC. MUNIC. DE ADMINISTRAÇÃO

SEC. MUNIC. DE EDUCAÇÃO

Certifico que o presente decreto foi afixado no
Quadro de avisos e publicações em 06/06/2017. livro 37.

ANEXO C - OFÍCIO DE CONVITE PARA REUNIÃO DO CME

24 de agosto de 2017

CONVITE

Vimos por meio deste convidá-lo (a) para participar da discussão da resolução, que norteará o trabalho da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município, na próxima quarta-feira (30/08/17) às 13 h e 30 min., na sala de reuniões deste conselho, em anexo a EMATER.

Certos de contarmos com a sua presença, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Presidente do CME

Ilma. Sr. (a)

M. D. Diretor / AEE / Psico Pedagoga

N/C