

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

**SONIZE LEPKE**

**O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NOROESTE DO  
RIO GRANDE DO SUL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

**CAXIAS DO SUL  
2019**

**SONIZE LEPKE**

**O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NOROESTE DO  
RIO GRANDE DO SUL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Carla Beatris Valentini  
Coorientadora: Dra. Cláudia Alquati Bisol

Caxias do Sul, RS  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul Sistema de Bibliotecas UCS -  
Processamento Técnico

L596g Lepke, Sonize

O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul  
: políticas educacionais na perspectiva da inclusão / Sonize Lepke. –  
2019.

159 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Coorientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. Educação e Estado - Rio Grande do Sul. 2. Escolas públicas -  
Administração. 3. Inclusão escolar. I. Valentini, Carla Beatris, orient.  
II. Bisol, Cláudia Alquati, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.014(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“O gestor de escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão”*

Sonize Lepke

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 4 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

- Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)
- Dra. Cláudia Alquati Bisol (coorientadora – UCS)
- Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS)
- Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)
- Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
- Dr. Jerônimo Sartori (UFFS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 2

Aos quatro dias do mês de junho de dois mil e dezenove, às treze horas e quarenta e cinco minutos, na sala 301 do Bloco E, Cidade Universitária, sob a presidência da professora Dra. Carla Beatris Valentini, orientadora, foi apresentada a Tese de Doutorado de Sonize Lepke, intitulada *"O gestor de escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão"*. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cláudia Alquati Bisol (coorientadora – UCS), Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS), Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS), Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC) e Dr. Jerônimo Sartori (UFFS). Aberta a sessão, a doutoranda foi convidada a fazer a apresentação de sua tese, seguida de arguição pelos examinadores. Logo após, a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para avaliar o trabalho apresentado pela doutoranda, tendo sido aprovada, com o que faz jus ao título de **Doutora em Educação**. A Presidente da Banca encerrou as atividades comunicando à doutoranda que a presente Ata tem validade por noventa dias, como documento comprobatório de conclusão do curso. Durante esse período, deverá entregar dois exemplares da versão final impressa e a versão digital, com as correções sugeridas pela Banca Examinadora, e solicitar à Secretaria deste Programa de Pós-Graduação o encaminhamento do Diploma. Nada mais havendo a constar, a presente Ata, lida e considerada conforme, vai assinada pelas autoridades acadêmicas elencadas acima.

Caxias do Sul, 4 de junho de 2019.

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (coorientadora – UCS)

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS)

Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Dr. Jerônimo Sartori (UFFS)

*“Que nada nos defina. Que nada nos  
sujeite. Que a liberdade seja a nossa  
própria substância.”*

(Simone de Beauvoir)

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma força poderosa. Agradecer é muito mais que um ato formal, é acima de tudo dizer: *“Sou grata e feliz por tudo que aprendi ao longo da minha vida, especialmente no período de desenvolvimento da pesquisa de doutorado!”*

Nada disso, porém, seria possível sem os **meus pais** – Salmiro e Darci Irini (*in memoriam*) – que guiaram os meus primeiros passos, que me ensinaram a prosseguir mesmo sem a sua presença e aplauso.

A **Deus**, pela vida, energia e vitalidade para crer na possibilidade de ser e fazer o melhor todos os dias.

Ao **meu irmão e sua família**, que sempre estiveram próximos a mim. E ao Cauã Rafael, que modificou a minha forma de ver o mundo e tornou-se a inspiração para lutar por uma sociedade inclusiva. Obrigada, minha grande família!

Ao **meu esposo**, Arceni, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, principalmente por compreender minhas angústias, minhas lágrimas e as noites mal dormidas. Por entender o processo como necessário e vital, por estar por perto para abraçar e afagar as minhas inquietudes ou, simplesmente, por “desaparecer” nos meus momentos de fúria. Obrigada pelo seu amor!

Ao **meu filho**, Marco Antonio, forte e destemido, que sempre esteve ao meu lado. Que mesmo diante das suas necessidades de criança sabia que era preciso colaborar. Por vezes, sentava ao meu lado na mesa de estudos com o seu material escolar para também estudar. Assim, se passaram muitas noites e muitos finais de semana. Obrigada por ter me dado a oportunidade de ser sua mãe!

À **minha orientadora**, Carla Beatris Valentini, pela generosidade em compartilhar comigo os seus saberes, pelos ensinamentos e, mesmo diante das suas inúmeras tarefas, entender o meu desespero e as minhas angústias. MUITÍSSIMO obrigada!

À **minha coorientadora**, Cláudia Alquati Bisol, pelos questionamentos, exigências e dúvidas que faziam borbulhar em mim a necessidade de aprimorar. Muitíssimo obrigada!

Aos **professores** da banca examinadora, Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dra. Sônia Regina da Luz Matos, Dra. Marcia M. Cappelano dos Santos e ao Dr. Jerônimo Sartori, pelo tempo dedicado a mim e pelos apontamentos realizados, os quais certamente qualificaram esta tese.

A todos os **professores** do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Caxias do Sul – grandes e generosos mestres.

À **Secretaria do Programa**, especialmente à Letícia Cancellier e Elisiane da S. Soares, que souberam com calma e sabedoria auxiliar nas dúvidas, e esquecimentos.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela bolsa parcial.

Aos **colegas** do Grupo de Estudos Incluir, pelo compartilhamento de saberes, pelas vivências e pelos profícuos diálogos, especialmente às queridas e inspiradoras professoras Carla e Cláudia.

Aos **gestores** das escolas analisadas, meu respeito e admiração pelo trabalho desenvolvido.

Aos meus **colegas e amigos** da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), pelo apoio.

Aos meus amados **amigos e colegas**, Cleusa, Robson e Sandra. O que seria da vida sem vocês? O que seria dessas quatro teses (cada um com a sua) sem as mensagens eletrônicas, sem aquela conversa de madrugada. Obrigada pela amizade, carinho e apoio!

À **amiga** Jane Maria por ter sido luz na escrita desta tese.

Obrigada a todos que colaboraram comigo para que esta pesquisa se concretizasse.

Gratidão é o que define este momento!



## RESUMO

Esta tese propõe analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, tem como sujeitos os gestores de duas escolas da rede estadual de ensino. O referencial teórico adota uma perspectiva epistemológica pluralista fundamentada nas aproximações com a Teoria da Atuação em Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). A construção dos dados, a partir das fontes de evidências, baseia-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas, no Diário de Campo composto por registros, e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. As conclusões são apresentadas a partir das categorias e subcategorias que emergiram da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007), organizadas segundo as dimensões contextuais da Teoria da Atuação. As principais conclusões são: a) os debates nacionais e internacionais apontam para a organização de escolas que acolham todos os estudantes. A partir dessa definição os diferentes países passaram a ser pressionados a elaborar políticas públicas que colaborem com a efetivação de sistemas de ensino inclusivos e, ao mesmo tempo, atendam a interesses da economia neoliberal; b) O governo federal elaborou, nas duas últimas décadas, políticas, decretos, pareceres e resoluções, observando as orientações dos organismos internacionais. O governo do Estado do Rio Grande do Sul, entretanto, concebeu poucos documentos para orientar os gestores escolares nesse aspecto; c) os gestores escolares desconhecem, omitem ou negligenciam as políticas educacionais na perspectiva da inclusão e tendem a responsabilizar as Escolas Especiais pela educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; d) os programas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Escola Acessível (EA) não são referenciados como programas que integram as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão; e e) o gestor escolar é responsável pela articulação democrática da escola, pelos recursos humanos e financeiros. Num contexto com poucos recursos a Educação Inclusiva nas escolas analisadas encontra-se ameaçada. As políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, resultam da influência dos mecanismos internacionais e da organização da sociedade civil. No contexto da prática (escola), esses documentos orientam as ações desenvolvidas pelos gestores escolares que, ao interpretá-los, omitem ou desconhecem aspectos importantes que visam garantir o acesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular.

Palavras-chave: Políticas de atuação. Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão. Gestão escolar. Inclusão.

## ABSTRACT

The present thesis analyzes how public school administrators in the Northwest region of the State of Rio Grande do Sul employed and interpreted inclusive education policies. Administrators of two state schools (high school) were the subjects of this case study. We adopted a pluralist epistemological perspective based on approaches along the Theory of Policy Enactments, by Ball, Maguire, and Braun (2016). Semi-structured interviews conducted alongside school administrators, the Field Journal's notes, and Political-Pedagogical Projects (PPP) of the schools were all used as data for the present study. Conclusions were drawn from the categories and subcategories that emerged following the Textual Discourse Analysis (TDA) developed by Moraes and Galiazzi (2007), organized according to the Theory of Action. We concluded that: a) the national and international debates promote schools that accommodate all students. From this perspective, several countries are pressured to develop public policies that contribute to the effectiveness of inclusive education systems and that, at the same time, meet the interests of the neoliberal economy; b) In the last two decades, the federal government of Brazil has developed policies, decrees, legislation, opinions, and resolutions that draw from international organizations. However, the government of Rio Grande do Sul has developed several documents to instruct school managers in this regard; c) school administrators are unaware of, omit or neglect inclusive educational policies, attributing the education of students with disabilities, pervasive developmental disorders, and intellectual giftedness solely to Special Schools; d) the Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) and Escola Acessível (EA) programs are not referred to as programs that integrate inclusive educational policies; e) the school administrator is responsible for the human and financial resources that make up a democratic school system. Due to the lack of resources and legal support, Inclusive Education is threatened. The inclusive education policies are a result of the tension of international mechanisms and the organization of civil society. As for practice (school), the policies guided school administrators who, in the process of interpreting, spuriously employed its recommendations and omitted or ignored crucial aspects that sought to ensure access and stay of students targeted by Special Education in regular school.

Key words: Policies of action. Inclusive educational policies. School administration. Inclusion.

## RESUMEN

Este trabajo se propone analizar la forma como las políticas educacionales, en la perspectiva de la inclusión, orientan los gestores escolares de las escuelas públicas de la región noroeste del estado del Río Grande del Sur son interpretadas por ellos. La pesquisa, caracterizada como estudio de caso, tiene como sujetos los gestores de dos escuelas de la red estadual de enseñanza. El referencial teórico adopta una perspectiva epistemológica pluralista basada en las aproximaciones con la Teoría de la Actuación de las Políticas, de Ball, Maguire y Braun (2016). La elaboración de datos a partir de las fuentes de evidencias se basan en las entrevistas semiestructuradas realizadas con los gestores de las escuelas, en el Diario de Campo compuesto por registros, y en los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de las escuelas. Las conclusiones se presentan a partir de las categorías y subcategorías que emergieron del Análisis Textual Discursivo (ATD), de Moraes y Galiuzzi (2007), organizadas según las dimensiones contextuales de la Teoría de la Actuación. Las principales conclusiones son: a) los debates nacionales e internacionales apuntan para la organización de escuelas que acogen a todos los estudiantes. A partir de esta definición, los diferentes países pasaron a ser presionados a elaborar políticas públicas que colaboren con la efectuación de sistemas de enseñanza inclusivos y, al mismo tiempo, atiendan a intereses de la economía neoliberal; b) el gobierno federal elaboró, en las dos últimas décadas, políticas, decretos, pareceres y resoluciones, observando las orientaciones de los organismos internacionales. El gobierno del estado de Río Grande del Sur, no obstante, ha elaborado pocos documentos para orientar los gestores escolares en ese aspecto; c) los gestores escolares desconocen, omiten o negligencian las políticas educacionales en la perspectiva de la inclusión y responsabilizan las Escuelas Especiales por la educación de los estudiantes con deficiencia, trastornos generalizados del desarrollo, altas habilidades/superdotación; d) los programas Aula de Recursos Multifuncional (ARM) y Escuela Accesible (EA) no son referenciados como programas que integran las políticas educacionales en la perspectiva de inclusión; y e) el gestor escolar es responsable por la articulación democrática de la escuela, por los recursos humanos y financieros. En un contexto con pocos recursos y con omisión de la mantenedora, la Educación Inclusiva se encuentra amenazada. Las políticas educacionales, en la perspectiva de la inclusión, resultan del tensionamiento de los mecanismos internacionales y de la organización de la sociedad civil. En el contexto de la práctica (escuela), esos documentos orientan las acciones desarrolladas por los gestores escolares que, cuando interpretan, actúan omitiendo o desconociendo aspectos importantes que tienen como objetivo asegurar el acceso y la permanencia del estudiante público-objetivo de la Educación Especial en la escuela regular.

Palabras Clave: Políticas de actuación. Políticas educacionales en la perspectiva de la inclusión. Gestión escolar. Inclusión.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1. Contexto do processo de formulação de uma política.....	63
---	----

### Quadros

Quadro 1. Dissertações e teses relacionadas ao tema .....	68
Quadro 2. Artigos publicados relacionados ao tema .....	69
Quadro 3. Composição do quadro diretivo das Escolas A e B .....	82
Quadro 4. Fontes de evidências e procedimentos .....	83
Quadro 5. Focos temáticos, categorias e subcategorias.....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestre
CRE	Coordenadorias Estaduais de Educação
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEE/RS	Fórum Estadual de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPNE	Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional Educ. Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNCME	Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	UNIDADE DE ANÁLISE E PROBLEMA DA PESQUISA .....	20
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	20
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERFACES COM O CONTEXTO INTERNACIONAL</b> .....	23
2.1	ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	27
2.2	BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	31
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	40
3.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O JEITO GAÚCHO DE INTERPRETAR.....	48
3.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ADMINISTRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO RS (2008-2017) .....	52
3.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS .....	58
<b>4</b>	<b>DO CICLO DE POLÍTICAS À ATUAÇÃO EM POLÍTICAS: UM PERCURSO ALTERNATIVO</b> .....	61
4.1	O CICLO DE POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS .....	61
4.2	ATUAÇÃO EM POLÍTICAS COMO REFERENCIAL .....	64
4.3	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA .....	68
<b>5</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	75
5.1	O ESTUDO DE CASO.....	75
5.2	CONTEXTO DO ESTUDO .....	76
5.3	ESCOLAS ANALISADAS: DUAS REALIDADES.....	79
5.4	PARTICIPANTES .....	80
5.5	FONTES DE EVIDÊNCIAS .....	82
5.6	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE .....	83
5.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	84
<b>6</b>	<b>O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO</b> .....	88
6.1	GESTÃO ESCOLAR E AS DISCUSSÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO PÚBLICA .....	89
<b>6.1.1</b>	<b>Contextos situados: aproximações e distanciamentos</b> .....	90
6.1.1.1	O contexto situado da Escola A.....	91
6.1.1.2	O contexto situado da Escola B.....	96
<b>6.1.2</b>	<b>Cultura profissional: posicionamento dos gestores diante da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva</b> .....	102

6.1.2.1 A concepção dos gestores quanto à Educação Especial .....	102
6.1.2.2 O papel das Escolas Especiais a partir da concepção dos gestores.....	108
6.2 INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	113
<b>6.2.1 Contextos Materiais: gestão dos Programas Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) .....</b>	<b>114</b>
6.2.1.1 O Programa Sala de Recursos Multifuncionais e o seu “lugar” na escola .....	115
6.2.1.2 A visibilidade do Programa Escola Acessível.....	121
<b>6.2.2 Contexto Externo: atuação do gestor diante das Políticas Educativas na Perspectiva da Inclusão.....</b>	<b>125</b>
6.2.2.1 Estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas e democráticas .....	126
6.2.2.2 Educação inclusiva, mantenedora e gestores .....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>159</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me ao atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora aqui estou, meio atordoado por tantas vozes, incerto de meus próprios caminhos, mas desejoso de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução.

(Mario Osorio Marques, 1997).

Esta tese centra-se em um estudo de caso sobre analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) orientou as escolas quanto à necessidade de modificar o seu funcionamento, a sua estrutura física e, também, as suas práticas. No contexto da escola, porém, essas mudanças nem sempre são efetivadas, mesmo diante da responsabilidade imputada ao gestor escolar pela Lei Estadual nº 13.990, de 15 de maio de 2012.

Infelizmente, os processos de exclusão perpassam a Educação. A concepção de escola, no imaginário de significativa parcela dos professores e gestores, está atrelada à limitação do seu acesso e permanência, e segue na contramão das discussões propostas e das orientações nacionais e internacionais, o que transparece nas falas dos gestores escolares.

Ao voltar o olhar às escolas é possível identificar os processos de exclusão recorrentes ou de exclusão por “dentro”, percebidos em suas peculiaridades, como cor, sexualidade, situação financeira ou deficiência. Tal situação se opõe às convicções, como a necessidade de os professores, gestores e servidores das instituições de ensino olharem para o estudante na sua individualidade e reconhecê-lo como sujeito participante da sociedade.

Os dados que emergiram das fontes de evidências permitem afirmar que a escola deve ser um espaço e tempo de discussão das diferenças, dos processos de exclusão e não de reafirmação da desigualdade, da diferença e da omissão.

Concepções reafirmadas na forma de entender a Educação nem sempre fizeram eco nas escolas de Educação Básica com as quais tive o prazer de conviver. Mesmo assim, o modo de olhar para a Educação, para a escola, para as minorias,

para as diferenças e para as (im)possibilidades educacionais deveriam constituir-se em uma bandeira de luta e defesa de todas as escolas.

Talvez essas concepções presentes na forma como entendo a educação pública e os processos inclusivos tenham relação com a experiência vivida na infância e na adolescência enquanto estudante, moradora da periferia que insistia em fazer o improvável: estudar. Eram tempos em que a escola se destinava apenas aos que tinham condições de pagar o transporte escolar, o material didático e tinham condições financeiras para estar na escola. Permanecer e concluir a educação básica era antes de tudo uma forma de resistência.

Na infância não entendia os motivos que levaram meus pais a me tirar da escola após concluir a quinta série. Soube, depois, que não tinham condições de pagar o transporte para a escola situada na zona urbana. Já adolescente, quando retornei à escola, entendi que os processos de exclusão ocorriam e que poderia ser reprodutora ou me opor a eles. Essa concepção me conduziu a escolhas, entre as quais atuar na Educação. Talvez a escolha tenha relação com a necessidade de contestar, de fazer a diferença ou, ainda, de buscar um espaço profissional.

No ano de 2000, ao ser convidada para atuar em uma Escola de Surdos do Estado do Rio Grande do Sul, não tinha clareza do quanto essa atuação modificaria a minha relação com a docência. Ainda acadêmica do curso de História assumi o compromisso de ministrar aulas desse componente para as séries finais do Ensino Fundamental, utilizando como forma de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante meses debati-me entre as dúvidas e a insegurança que permeavam a escolha realizada e analisava outras possibilidades profissionais. Olhando para aquele momento, percebo que realizei rupturas de estigmas com relação aos estudantes surdos e a Libras. Precisei mudar para não reproduzir o que havia vivenciado. Não poderia, enquanto oprimida, virar opressora, e decidi que queria aprender com o novo, com a diferença e com tantas outras possibilidades que a docência me impusesse.

Aprendi com os surdos e com a comunidade surda que as diferenças podem ser narradas de outras formas, e que elas não precisam e não devem ser inferiorizadas. E, além disso, que é possível aprender e ensinar de outras formas. Foi por meio da docência que vivenciei diferentes experiências nas escolas públicas, em que os processos de inclusão e exclusão ocorriam de modos distintos. Neste período, observei a utilização de subterfúgios pelos gestores no sentido de

impossibilitaram algumas matrículas, experienciei colegas professores que ignoravam estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou em situação de pobreza.

A concepção de escola para alguns não reproduzia aquela de escola pública que havia elaborado. Essa percepção me fez mais forte diante das falas de impossibilidade tantas e tantas vezes discutidas nos corredores escolares e nas reuniões pedagógicas com os colegas das escolas públicas. Tinha clareza de que as mesmas dúvidas, angústias e frustrações que permeavam os meus pensamentos nos primeiros meses em que atuei com estudantes surdos também deveriam rondar os pensamentos de muitos outros professores. Sempre soube, porém, que em cada um desses lugares havia professores que tinham concepções semelhantes às minhas, que também tinham dúvidas e que não os imobilizava, mas sim, os desafiava a seguir em frente.

Foi este mesmo medo de falhar como professora que senti diante dos alunos com Síndrome de Down, com esquizofrenia ou daqueles que possuíam dificuldades de aprendizagem. O que me moveu foi acreditar que eu deveria mudar a minha prática, a minha forma de ver a diferença, por mais difícil que fosse. Deveria, também, compreender as políticas públicas, as normativas que orientavam a Educação na perspectiva inclusiva.

As minhas interpretações e formas de traduzir para a prática o direito das crianças e adolescentes de acessar e permanecer na escola me impulsionaram a ingressar no curso de Pós-Graduação em Interpretação, Tradução e Docência de Libras da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e, posteriormente, no mestrado. Tinha convicções quanto às minhas carências como professora, quanto ao direito à escola e aos conhecimentos por parte do estudante e, acima de tudo, tinha consciência da relevância da escola pública.

Nesse momento da minha vida profissional, outro acontecimento familiar mudou ainda mais a minha postura. No ano de 2009, nasceu o meu sobrinho e afilhado, Cauã Rafael. Se antes a inclusão era uma questão ética e política, com a chegada do Cauã Rafael transformou-se em uma causa. Sabia que sofreria preconceito por carregar no seu código genético a alteração no cromossomo 21.

Sabia que era preciso agir em todos os sentidos. Foi neste momento que passei a atuar na gestão, pois acreditava que ali o meu trabalho teria maior repercussão do que em sala de aula. Como assessora pedagógica da 17ª

Coordenadoria Estadual de Educação, busquei amparo legal para o que acreditava. Percorri escolas, solicitei abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, auxiliei na elaboração de projetos de formação de professores e nos processos de cessação das classes especiais. Efetivamos, dentro do possível, o pressuposto nas normativas do governo federal.

Por outro lado, também ouvi discursos que não condiziam com o que acreditava e com o esforço que vinha fazendo na gestão. Observei diferentes concepções dos gestores escolares quanto à necessidade de assegurar o direito constitucional e de efetivar a acessibilidade física, pedagógica e atitudinal aos estudantes. E comecei a me questionar quanto à forma como esses interpretavam as orientações prescritas nos documentos a partir de 2008, mas que no contexto da escola acabavam por ser omitidos, ignorados ou esquecidos. Sem espaço para pesquisa no cotidiano da gestão, precisei ater-me às ações que respondiam às demandas imediatas daquele momento.

No ano de 2013, após realizar o concurso público, fui nomeada professora de Libras do Ensino Superior Federal, cuja situação exigiu ampliar o olhar às carências e necessidades das escolas gaúchas, especialmente de diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Estado do Rio Grande do Sul. O questionamento que assolava o meu pensamento era: O que levava a essas atitudes, mesmo diante das orientações legais? E mais: O que deveria ser modificado no funcionamento da escola para que vozes como a minha e de outros colegas tivessem eco?

Por muito tempo apontava a formação continuada como uma possibilidade de mudança. Enquanto professora do Ensino Superior ative-me a essa premissa, elaborei e coordenei inúmeros projetos de formação continuada voltados às escolas públicas. Esses projetos de formação continuada me oportunizaram olhar para escola, para a atuação dos gestores e para os professores, e observar com atenção o papel desenvolvido por cada um no contexto da escola. Confesso que, inicialmente, esse processo de análise empírica me causou perplexidade e, ao mesmo tempo, aguçou questionamentos e curiosidades, cuja situação me motivou a compreender o funcionamento da escola, especialmente a atuação do gestor.

Mas era preciso trazer para a mesa de interlocuções temas complexos, como educação inclusiva, gestão e políticas públicas, bem como avaliar concepções, crenças e verdades estabelecidas. Discussões como essas são complicadas e possuem muitas interfaces, exigem reflexão e aprofundamento que a escola deve

desenvolver com os seus professores e gestores. Essa situação exige refinar o olhar, questionar as certezas, dar voz e espaço para discussões que perpassam os gestores e escolas públicas e, ao mesmo tempo, instigar o olhar curioso e esperançoso, talvez sem o romantismo, mas com uma concepção teórica que permita reflexões e análises.

O doutorado em Educação representou a possibilidade de elaborar o processo de pesquisa e ordenar as diferentes vivências profissionais e pessoais para delimitar o tema. Assim, o projeto de tese exigiu análises, leituras, escritas, mas, também, impôs repensar os mecanismos utilizados pelos organismos internacionais junto à sociedade, economia, política e relações sociais.

Com tantas questões passei a concentrar as minhas energias em uma proposta de pesquisa. As perguntas eram inúmeras e encontrar um recorte que permitisse analisar a complexidade da Educação na perspectiva inclusiva nas escolas públicas parecia impossível. Mas, queria, conforme orienta Tardif (2014, p. 258), retornar às escolas para ver como pensam os professores, gestores e demais profissionais da escola:

[...] se pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair dos laboratórios, sair dos seus gabinetes, largar os seus computadores, largar os seus livros e os livros escritos pelos seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e como eles falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com os seus colegas, etc.

A pesquisa que resulta na produção desta escrita reflete com rigor metodológico sobre as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão como fio condutor para pensar, também, a educação pública, os gestores, os professores e suas concepções a partir das orientações e da interpretação das políticas públicas. Especialmente diante das orientações e regulamentos, como: a) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); b) Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2010 e 2014-2024 (BRASIL, 2001b; 2014); c) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2008b); d) Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011); e) Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE – RS) de 2015-2025 (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

## 1.1 UNIDADE DE ANÁLISE E PROBLEMA DA PESQUISA

A unidade de análise desta pesquisa são as interpretações que gestores de escolas estaduais do Rio Grande do Sul realizam diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão. Recorre-se, para tanto, ao recorte temporal de 2008 a 2017, tendo como marco a PNEEPEI.

O problema da investigação é analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas?

A pesquisa fundamenta-se na Teoria da Atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016), que visa compreender a atuação do gestor escolar diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão a partir de quatro dimensões contextuais: contexto situado, cultura profissional, contexto material e contexto externo.

O *locus* da pesquisa são duas escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Santa Rosa (RS), denominadas ao longo da pesquisa de Escola A e B, a fim de preservar a sua identificação e os sujeitos da pesquisa são os gestores das duas escolas-alvo.

Este estudo se apoia na compreensão de que as políticas educacionais na perspectiva da inclusão resultam da influência dos mecanismos internacionais e da organização civil. No contexto da prática (escola), esses documentos orientam as ações desenvolvidas pelos gestores escolares, entretanto, sua interpretação, por vezes é realizada com resistências sutis, omitindo ou desconhecendo aspectos importantes que visam garantir o acesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Em consonância com as considerações apresentadas, com o problema proposto e para abarcar o objetivo geral, que é analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas passa-se a definir os objetivos específicos da pesquisa:

- a) mapear perspectivas nos debates internacionais e nacionais quanto às políticas públicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial;

- b) identificar e analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, e o Programa de Implantação de Salas de Recursos e da Escola Acessível são interpretados por gestores escolares da rede pública da região Noroeste do Rio Grande do Sul;
- c) compreender a concepção de Educação Especial e processos inclusivos por gestores das escolas estaduais da região Noroeste no Rio Grande do Sul.

Dito isso, destaca-se o referencial teórico proposto por Ball, Maguire e Braun (2016) na Teoria da Atuação Política, como o fio condutor das discussões da tese, em que os autores analisam e discutem como os gestores interpretam e traduzem as políticas educacionais para o contexto das escolas.

Com a questão delineada, o referencial teórico estabelecido e a seleção da metodologia adequada, os gestores de duas escolas estaduais da Região Noroeste do Estado do RS foram convidados a participar da pesquisa. As entrevistas, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e o Diário de Campo compuseram as fontes de evidências.

A pesquisa resulta na tese ora apresentada, composta por esta Introdução, cinco capítulos e as Considerações Finais. No segundo capítulo busca-se evidenciar as interfaces entre as políticas públicas, políticas educacionais e a influência do contexto internacional. Mello (2015), Pronko (2015), e Vior e Cerrutti (2015) afirmam que os mecanismos internacionais influenciaram a elaboração de dois grandes documentos – da Conferência Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990) e do Fórum Mundial sobre a Educação (UNESCO/CONSED, 2001). A influência que emerge desses documentos repercute na elaboração de políticas educacionais na perspectiva da inclusão.

No terceiro capítulo retomam-se alguns documentos publicados a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os quais enfatizam a educação na perspectiva inclusiva, bem como as discussões propostas por Viegas (2014) e Baptista (2015). O capítulo discorre sobre a proposta do Governo Federal de assegurar os programas de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2008b). Recorre-se, também, ao Parecer nº 251, de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2010), e à Resolução nº 267, de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2002), que orienta a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nas escolas estaduais. Tais documentos

evidenciam as preocupações e as dificuldades diante das orientações previstas nos documentos do Governo Federal frente aos processos inclusivos.

O referencial teórico e metodológico proposto por Stephen Ball é apresentado no quarto capítulo, onde se retoma a Teoria da Atuação Política, e professores, gestores e demais sujeitos da escola são entendidos como atores do contexto escolar. O capítulo expõe com clareza a forma como os atores são orientados e interpretam as políticas no contexto escolar.

No quinto capítulo apresenta-se o caminho metodológico percorrido, ou seja, o delineamento do estudo de caso, os critérios para seleção das escolas, os participantes, as fontes de evidência e os procedimentos de organização e análise de dados. Com clareza e rigor necessários à pesquisa, emergiram dados que compuseram o capítulo seguinte.

No sexto capítulo busca-se evidenciar as análises e discussões por meio do foco, das categorias e das subcategorias divididas em dois focos que abrigam quatro categorias: a) Contextos situados: aproximações e distanciamentos; b) Cultura profissional: posicionamento dos gestores diante da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; c) Contextos materiais: gestão dos programas Escola Acessível e implantação da Sala de Recursos Multifuncional; e d)–Contexto Externo: atuação do gestor diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão. De cada uma dessas categorias emergiram duas subcategorias, totalizando oito, e cada uma dela traz recortes importantes das fontes de evidências, como as falas dos gestores, do Diário de Campo e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, além das reflexões e conclusões ancoradas nos referenciais teóricos da pesquisa.

Finalizando as discussões, retoma-se a análise produzida ao longo do último capítulo, em que os objetivos da pesquisa são acentuados a partir das fontes de evidências em diálogo com os teóricos, a fim de compreender a atuação dos gestores escolares diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão.

Argumenta-se também quanto a necessidade de os gestores reconhecerem os movimentos econômicos e históricos em prol da educação inclusiva, os quais influenciaram a elaboração de políticas públicas, programas, leis, decretos e pareceres. E, assim, possam interpretar e traduzir para o contexto da escola, as mudanças necessárias para assegurar os processos inclusivos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.



## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERFACES COM O CONTEXTO INTERNACIONAL

Inúmeros documentos compõem as políticas públicas no Brasil, o que de certa forma instiga pesquisadores das mais diversas áreas a ampliar os debates. A compreensão das políticas públicas compõe um viés dos estudos educacionais. Nesta perspectiva, busca-se referenciar a forma como um Estado propõe políticas públicas, especificamente políticas educacionais para o ensino público<sup>1</sup>, como isso ocorre no Brasil, e qual a sua relação com o contexto internacional e o processo de globalização.

Recorre-se a Höfling (2001, p. 31) para diferenciar Estado de governo. A autora entende o Estado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, referindo-se aos aparelhos instituídos por uma nação. Ao conceituar o governo, a autora afirma que se trata do

conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Souza (2006, p. 24) afirma que “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública.” Para o autor, há uma convergência quanto aos interesses, ideias e concepções presentes nos governos. Já para Höfling (2001, p. 31), políticas públicas significam o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.”

Ainda segundo Höfling (2001, p. 31), políticas são as ações que o Estado implanta no “projeto de governo através de programas (de ações voltadas para setores específicos da sociedade).” E complementa que “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.” (HÖFLING, 2001, p. 32). Ou seja, as políticas públicas resultam de uma concepção de sociedade atrelada a uma concepção de economia, de movimentos sociais e das influências internacionais viabilizadas pelos acordos internacionais.

---

<sup>1</sup> As políticas públicas podem, também, incidir na educação privada. Esta pesquisa, porém, se atém à educação no setor público.

As políticas, portanto, resultam da concepção do governo, mas também dos mecanismos internacionais que “orientam” a elaboração das políticas no contexto dos países em desenvolvimento ou emergentes<sup>2</sup>. Neste contexto, entende-se como países em desenvolvimento ou emergentes aqueles em que a economia está em crescimento mas que mesmo assim recorrem aos mecanismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, para obter financiamentos dos países capitalistas.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisarem a reforma proposta para a Educação a partir da década de 1990, apontam a influência de dois relatórios<sup>3</sup> publicados nos Estados Unidos como marcos para as mudanças mundiais ocorridas a partir da década 1990. E afirmam que:

Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Esses mecanismos internacionais ou organismos supranacionais, como também são conhecidos, têm orientado as formulações das políticas públicas nos países em desenvolvimento ou emergentes diante da sua necessidade de efetivar empréstimos. Tais ações vêm se confirmando nas últimas décadas, conforme destacam Vior e Cerruti (2015, p. 114):

[...] a ação do banco tem convergido com as medidas exigidas pelo Fundo Monetário Internacional aos países afetados pela crise internacional da dívida, em troca de empréstimos de curto prazo. Assim, a abertura e a liberalização do controle de câmbio e as importações, a desvalorização da moeda e as políticas anti-inflacionárias, com a diminuição do gasto social e a limitação de salários públicos, foram o receituário neoliberal para que os países reduzissem seus níveis de déficit fiscal e pudessem cumprir suas obrigações externas.

<sup>2</sup> Entende-se que os países em desenvolvimento ou emergentes recorrem aos mecanismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, para obter financiamentos dos países capitalistas, os quais estabelecem as diretrizes das ações a serem desenvolvidas.

<sup>3</sup> Estes relatórios, segundo os autores, seriam “*The Paideia Proposal*” (ADLER, 1982) e “*A Nation at Risk*” (ADLER, 1983).

Conti, Lima e Nascenti (2017, p. 772) concordam ao afirmar que as “políticas públicas e as determinações legais no campo educacional no Brasil devem ser vistas, por um lado, como resultado de um contexto de acordos internacionais, em função do processo de globalização.” Bonetti (2006) e Sander (2005) compreendem que as políticas públicas representam a interferência pública na sociedade, e resultam das disputas que surgem nesse meio. Já Rodrigues (2010, pp. 52-53), defende que

são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre ‘o que fazer’ (ações), ‘aonde chegar’ (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e ‘como fazer’ (estratégias de ação).

Mainardes (2018, p. 188) evidencia a dificuldade de expressar a complexidade referente ao tema, ao afirmar que “a partir da epistemologia pluralista consideramos que política está relacionada à configuração macro de poder [...]”, ou seja, as políticas de interesses que são colocadas em jogo entre os diferentes contextos supranacionais e nacionais. E ainda:

Já as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam eles expressos na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado [...]. (MAINARDES, 2018, p. 188).

Dessa forma, as políticas públicas sociais, segundo Höfling (2001, p. 30), são compostas por “educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc. Os fatores envolvidos para a aferição de seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.”

Para Höfling (2001), as políticas sociais são implementadas pelo Estado para assegurar, em alguma medida, que diferenças sociais não sejam aviltantes, articuladas por diferentes agentes sociais e mecanismos. A educação insere-se como política pública social pensada sob diferentes contextos, de acordo com o Estado e os contextos históricos.

O recorte a ser feito neste estudo, porém, refere-se às políticas educacionais, especificamente àquelas que orientam a educação e os processos inclusivos ao longo das duas últimas décadas. Nesta perspectiva, recorre-se às pesquisas

realizadas a partir dos documentos normativos (leis, decretos, pareceres) e aos processos inclusivos nas escolas públicas do Brasil.

Segundo Borowsky (2016, p. 107), até a década de 1980 não havia no Brasil a preocupação com “uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de alunos com deficiência.” Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), constituiu-se timidamente a política que visa assegurar o direito constitucional previsto a partir de 1988.

CF/88. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (BRASIL, 1988).

Impasses, discussões, avanços e retrocessos fazem com que a política educacional da inclusão seja contestada pelos gestores, professores e técnicos das escolas. Por outro lado, programas, orientações, leis e decretos regulam as políticas propostas pelo Estado brasileiro, que tenta conciliar inúmeras agendas e interesses. Nesse sentido, cabe o alerta:

Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são reconhecidas e ouvidas. Assim, a análise do documento das políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 157).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) analisam o documento “*Todos pela Educação: rumo 2022*”, o qual contém as preposições assimiladas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Libâneo (2016), por sua vez, analisa as orientações do Banco Mundial e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Ambos os estudos apontam a existência de uma agenda empresarial preocupada com a qualificação e a empregabilidade do capital humano.

## 2.1 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A qualificação e a empregabilidade são preocupações recorrentes nas orientações internacionais. Por outro lado, as políticas públicas para a educação não resultam apenas das necessidades manifestadas pelo sistema de ensino, mas, também, das concepções e recomendações dos organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), além das grandes fundações estadunidenses: Ford, Rockefeller e Carnegie. Pronko (2015, p. 90) refere-se à atuação desses mecanismos como uma “complexa trama de interesses que informam”. A partir disso, busca-se, com amparo em documentos e pesquisas de Pereira (2010), Mello (2015), Pereira e Pronko (2015) e Roberson (2012), evidenciar as suas influências nas políticas educacionais.

Recorre-se a Pereira (2009), que analisa o Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro no período de 1944 a 2008, e evidencia a preocupação dos organismos internacionais em ensinar os governos dos países da América Latina a administrar e investir recursos financeiros que beneficiem a população e, assim, reduzir a responsabilidade do Estado sobre essa questão. Esta forma de administrar estende-se, também, à educação, que deve oferecer serviços, mas sem onerar o Estado.

Para justificar as orientações e financiamentos, os mecanismos se valem da contratação de consultorias, pesquisas encomendadas e publicadas em revistas renomadas com o propósito de respaldar teoricamente as proposições dos organismos. A estratégia permitiu, como assinala Mello (2015, p. 152), alcançar legitimidade suficiente para que

[...] seus dados estatísticos se tornassem referência, seus funcionários e documentos circulassem nos governos, organizações não governamentais (ONGs), universidades e jornais de todo mundo, com influência em diversas áreas e temáticas ligadas ao debate guarda-chuva do desenvolvimento que ele ajudou a consolidar.

O Brasil, segundo Mello (2015), a partir da década de 1990, deu legitimidade e respaldo à agenda do Banco Mundial, por intermédio da atuação de pesquisadores brasileiros que se alinhavam às ideias estadunidenses e ocupavam cargos

importantes nos Ministérios de Educação e da Fazenda. No governo de Fernando Henrique Cardoso, os ideários neoliberais foram incorporados à economia. Na educação, a “avaliação, descentralização, diversificação, autonomia e valorização do setor privado” (MELLO, 2015, p. 167), bem como a universalização do Ensino Fundamental, foram defendidos e perseguidos enquanto meta.

Para Mello (2015), a redistribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundescola, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Enem e Provão, o aceleração escolar e a eliminação da repetência incorporaram as orientações do Banco Mundial em nível federal, estadual ou, ainda, municipal.

Os mecanismos internacionais, bem como a teoria do capital humano, consideram a educação “um investimento fundamental, socialmente produtivo e chave para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza.” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 116). As escolas públicas sentem o reflexo desse processo em andamento nas normativas instituídas para orientar o seu trabalho. As preocupações destacadas na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), no documento denominado Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, evidenciam esse processo.

Ao mesmo tempo, a Conferência de Jomtien representou a reorganização das ações dos mecanismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, que retomou o apoio à Unesco e às suas ações nos países centrais e periféricos. Como afirma Pronko (2015, p. 96), “o marco dessa reconfiguração foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990. A Conferência foi uma iniciativa da Unicef, que ganhou adesão e patrocínio tanto do Banco Mundial quanto da Unesco [...]”.

A preocupação em garantir o acesso à educação básica das populações mais pobres e excluídas tinha “como estratégia de contenção social e reforço à segurança, deveria constituir o eixo da atuação governamental [...]” (PRONKO, 2015, p. 96).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos propõe, no art. 3º, o acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos e aponta, também, a preocupação de que alguns grupos ou minorias não têm acesso garantido. Refere-se às pessoas com deficiência e afirma que é “[...] preciso tomar medidas que

garantem a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990).

Apesar de enfatizar e defender a necessidade de implantar programas direcionados às minorias ou “grupos excluídos” (termo mencionado no documento), a Declaração orienta, também, quanto ao orçamento público que deve ser restrito, sugerindo a cobrança de taxas ou financiamento da comunidade. A equidade é entendida não como um direito do cidadão ou como responsabilidade da sociedade, mas como uma forma de “manter níveis de governabilidade diante de crises e protestos sociais e sem gerar mudanças substanciais nas condições de vida dessas populações.” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 122).

Para Pronko (2015), a influência do Banco Mundial nos processos econômicos e nas reformas de Estado dos países da América Latina, bem como de outras regiões do mundo, nem sempre está em consonância com a agenda da Unesco ou da Unicef, cuja situação gera atritos entre os mecanismos. O Banco Mundial, entretanto, faz a gestão de um montante significativo de recursos e consegue impor uma agenda própria aos países e aos organismos internacionais.

No Fórum Mundial sobre a Educação de Dakar (Senegal), ocorrido nos dias 26 a 28 de abril de 2000, políticas da educação foram repensadas, reafirmando em parte a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) ao afirmar que “[...] toda criança, jovem ou adulto, tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e ser.” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 8). A centralidade da educação, a partir do Fórum de Dakar, é de que todos possam aprender, especialmente aprender a aprender, sempre que necessário.

A educação é entendida enquanto direito fundamental de todas as pessoas para que possam, por meio dos conhecimentos e saberes aprendidos na escola, ocupar postos de trabalho e participar da sociedade, assegurar “a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização.” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 8).

No processo de globalização, a educação pode ser entendida como uma forma de elaborar o capital humano (VIOR; CERRUTI, 2015), a fim de que atenda

aos interesses capitalistas de produção (PRONKO, 2015) e de manutenção da vida, paz e governabilidade. Vior e Cerruti (2015, p. 122) assim sintetizam o processo:

Diante da restrição do gasto público e do crescimento da pobreza ocasionadas pelas políticas macroeconômicas recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial aos países da América Latina, o banco defende a necessidade de implantar programas direcionados à população mais pobre. Propõe, entre seus objetivos principais, o financiamento de políticas que propiciem a equidade, deslocando o conceito de igualdade destinado à população selecionada. Assim, meninas, indígenas, minorias raciais ou pobres serão objeto de políticas e programas específicos com a finalidade de manter níveis de governabilidade [...].

Retoma-se o documento em que estão especificadas as ações para as Américas e que contempla a centralidade da discussão, cujo foco é assegurar as necessidades básicas de aprendizagem para todos, “bem como plena participação e integração de todos os meninos, meninas e adolescentes, especialmente indígenas, incapacitados, de rua, trabalhadores, portadores de HIV AIDS, e outros.” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 33).

Apesar de enfatizar essa necessidade, o documento não responsabiliza o governo pelas ações, mas o coloca no papel de regulador do “serviço” ou, ainda, como um bom gestor neoliberal. Responsabiliza, também, a gestão escolar que deverá criar estratégias para fortalecer a relação com a comunidade e com as famílias, a fim de alcançar os resultados que dela se espera.

A melhora da qualidade e da equidade da educação está estreitamente relacionada à melhora da gestão em todos os níveis do sistema educacional.

O papel dos diretores de escola adquire dimensões mais amplas e complexas no marco dos processos de descentralização e de maior participação da comunidade escolar. (UNESCO/CONSED, 2001, p. 35).

O Brasil buscou assegurar nas políticas públicas a efetivação das orientações prescritas em Dakar, bem como em outros documentos internacionais do qual o país é signatário. Éfrem Maranhão (presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED), Sérgio Haddad (Secretário Executivo da Ação Educativa) e Jorge Werthein (representante da Unesco no Brasil), na apresentação do documento “*Educação para Todos: o compromisso de Dakar*”, fazem referência ao compromisso assumido em Dakar com a aprovação do Plano Nacional de Educação para aquela década.



Robertson (2012, p. 299) alerta para as articulações do BM ao promover a “sua agenda, de modo que contribua para a institucionalização da lógica de livre mercado para dentro de estruturas políticas legais e sociais, por entre arquiteturas de regulamentação nacionais e globais, e a educação é uma dessas estruturas.”

Ball (2014, p. 34) contribui ao analisar a educação e a influência internacional, afirmando que “[...] no âmbito global, há, também, para os governos nacionais, especialmente os Estados pequenos e frágeis, uma redução da sua capacidade para orientar os seus sistemas de ensino.” Diante da influência econômica e científica<sup>4</sup> do Banco Mundial, os países acatam as suas orientações e, aos poucos, reorganizam os seus sistemas de ensino, especialmente os grupos excluídos ao longo dos séculos. Por outro lado, responsabilizam a escola e a gestão pela busca de soluções para as dificuldades e ou os problemas existentes nas instituições. Assim, influenciados por políticas globais, o Estado operacionaliza nas políticas educacionais brasileiras o proposto pelos mecanismos internacionais e, aos poucos, as redes de ensino são chamadas a atender as metas estabelecidas.

A compreensão desse processo não se traduz em críticas, mas na clareza de que as sociedades capitalistas obedecem a um ideário neoliberal nos mais diversos setores, especialmente na educação. Esse ideário repercute no contexto das escolas brasileiras por intermédio das políticas educacionais e nas práticas dos gestores e professores, ancoradas nas orientações dos mecanismos internacionais e das fundações estudunidenses.

## 2.2 BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Órgãos como o Banco Mundial (BM), Unesco, Fundo Monetário Interacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e as grandes fundações estadunidenses influenciam a educação global, especialmente dos países em desenvolvimento. Para observar essa influência no contexto nacional retoma-se brevemente as políticas educacionais e as disputas que ora são evidentes, ora permanecem ocultas.

As transformações em vias de absorção resultam de um longo processo de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram no Brasil nos últimos

---

<sup>4</sup> Pereira (2015) destaca a influência do BM na contratação de consultorias para publicar em revistas internacionais e divulgar a concepção do banco quanto à educação.

séculos, em que as minorias que não se enquadravam no padrão desejado – os pobres, negros, mulheres, pessoas com deficiência e com tantas outras especificidades – eram mantidas em outras rotas de conhecimento e afazeres, ou seja, não lhes era permitido o acesso às escolas, aos saberes e espaços escolares. Para esses foram criados espaços denominados “especializados”, mas que também garantiam a separação dos sujeitos a partir das suas possibilidades.

As primeiras instituições especializadas foram criadas no governo imperial de D. Pedro II. O Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, é o exemplo da ação do governo da época. Já o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criado para atender as crianças e os jovens surdos.

Januzzi (2004, p. 11) retoma o processo:

Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. Houve, inclusive, ordenações imperiais nesse sentido. Predominava a preocupação em dar-lhes abrigo e alimentação e, talvez, alguns até puderam receber instrução, juntamente com os considerados normais, uma vez que havia a preocupação em instruir os órfãos, sendo estes depois encaminhados para outras instâncias, inclusive como professores.

Esses espaços, hoje transformados em centros educacionais, no passado tinham a preocupação de retirar da sociedade as pessoas que por alguma situação se diferenciavam da imensa maioria. Conforme Januzzi (2004), a instrução não era a preocupação central, poucas eram as informações quanto à metodologia necessária e os discursos em torno de surdez e da cegueira estavam pautados na impossibilidade e na falta.

Mesmo em um cenário em que a pessoa com deficiência não tinha direitos, havia vozes dissonantes dispostas a modificar o contexto. Havia, também, a preocupação com a institucionalização de todos aqueles que apresentavam alguma atitude ou dificuldade em relação à maioria da população, os quais eram encaminhados para hospitais psiquiátricos, asilos ou casas de acolhimento.

Nas décadas seguintes, crianças e jovens com deficiência visual, auditiva e física (situações facilmente identificáveis e perceptíveis) das cidades maiores eram

encaminhados para atendimentos pautados no modelo médico. A deficiência intelectual não era descrita a partir dos parâmetros atuais, mas englobava todos aqueles que, por alguma situação econômica, social ou familiar, não se comportavam, não agiam conforme o esperado para aquele momento histórico. Segundo Mendes (1995), a deficiência estava relacionada aos infortúnios econômicos das pessoas, e poderia significar o isolamento social, a reclusão em asilos, internatos ou escolas.

Na primeira metade do século XX, mudanças no cenário econômico e social exigiram a oferta da educação pública para a população. As circunstâncias econômicas exigiam uma população minimamente letrada para assumir as funções originadas do desenvolvimento econômico do país causado pela industrialização. As fábricas careciam de pessoas para nelas trabalhar e, nesse contexto, o acesso à escola e à educação primária tornou-se uma necessidade e uma possibilidade para as camadas mais pobres.

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava, principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961). (MENDES, 2010, p. 98).

A escolarização representava a possibilidade de atuar em diferentes setores econômicos da sociedade que até aquele momento estava destinado apenas aos homens brancos da cidade e com boas condições financeiras. As pessoas com deficiência permaneciam invisibilizadas e somente alguns anos depois passaram a ser sujeitos das políticas. Jannuzzi (2004, p. 12) comenta os acontecimentos do período, argumentando que é “[...] possível vislumbrar o ‘entusiasmo pela educação’, refletindo-se tardiamente em relação aos deficientes, em 1946, com a lei de Getúlio Vargas que permitia a votação dos cegos.”

A educação pública, ao abarcar diferentes camadas sociais e ou regiões do país, deixou à margem todos aqueles que não estavam na chamada normalidade ou que se constituíam a partir das suas diferenças. Para esses era necessário criar um ensino paralelo. Diante de tal necessidade, o Brasil passou a ser terreno fértil para a propagação das instituições especializadas, denominadas, na sua maioria, de

escolas especiais, comunitárias ou privadas que realizavam a denominada “educação de excepcionais” e ou “ensino emendativo”. “Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) já contava também com 16 instituições em 1962 [...]” (MIRANDA, 2003, p. 4).

Nas décadas seguintes, a Educação Especial, constituída por escolas especializadas, concretizou-se como um espaço e tempo voltados para todos aqueles que apresentavam alguma dificuldade em aprender, ou eram portadores de deficiência física, sensorial ou auditiva. Quanto à constituição dessas instituições que, na sua grande maioria, eram filantrópicas, Mendes (2010, p. 99) assevera:

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Na década de 1970, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) passou a organizar as políticas públicas para a demanda existente. Os documentos posteriores, como a Lei nº 5.692/71, que instituíram as Diretrizes e Bases da Educação, alteraram a organização do ensino de 1º e 2º graus<sup>5</sup>, e previram as bases legais para a oferta da Educação Especial.

Nesse contexto histórico, as escolas especiais de Ensino Emendativo ou Excepcional concentravam as suas atividades em ensinar aos adolescentes e jovens um ofício, bem como serem obedientes e observarem a rotina de trabalho. Os institutos formados no Período Imperial, assim como a Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff e por um grupo de médicos, psicólogos e educadores de Belo Horizonte, juntamente com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), realizavam esse trabalho. O governo federal, por intermédio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), demonstra em seus documentos, a preocupação de fornecer à pessoa com deficiência as condições para que, por meio do seu trabalho, se torne útil para si e para a sociedade (JANUZZI, 2004).

---

<sup>5</sup> Denominação utilizada até a década de 1990.

Segundo Bayer (2013), na década de 1940, países como a Dinamarca, Itália e Estados Unidos adotavam o modelo de integração dos estudantes com deficiência. Nas décadas seguintes a integração foi adaptada a novos contextos até chegar à concepção de educação inclusiva.

A partir da década de 70, essa ênfase passou por alterações significativas, de um conceito de *mainstreaming* ou sistema escolar de “cascatas”, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme as suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para atender a todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de deficiência. Nascia, dessa maneira, a concepção de educação inclusiva. (BAYER, 2013, p. 26).

No Brasil, as mudanças no paradigma educacional demoraram a ser discutidas. Por outro lado, as organizações civis e sociais não assistiram pacíficas a este movimento e passaram a participar ativamente das discussões, por vezes, tensionadas pelos acontecimentos políticos e econômicos. Organizadas em movimentos, grupos ou associações, interagem com grupos de outros países, e ocuparam espaços políticos no período posterior à Constituição Federal de 1988.

Em meio a debates e embates entre opositores à inclusão e favoráveis a ela, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), de Santa Catarina, realizou no ano de 1988, a primeira experiência de integração escolar. Críticas, disputas e controvérsias permaneceram ao longo dos anos seguintes. A discussão de quem poderia e quem deveria ser integrado abalava as instituições especializadas e os professores das escolas regulares. Em parte, a experiência rompeu com a organização existente e exigiu mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas que, até aquele momento, encaminhavam as crianças e adolescentes que não se adaptavam às instituições especializadas.

Ao mesmo tempo, as integrações representavam uma dificuldade às escolas regulares públicas, expressa na localização e na organização interna das classes especiais. A grande maioria ficava na periferia da arquitetura escolar e, com raros momentos de contato com os demais alunos. Representava, também, um período de incertezas quanto à escolarização e à instituição na qual o estudante permaneceria, devendo provar por meio das atividades desenvolvidas, que estava apto a permanecer nas escolas regulares. Quando a aptidão não era comprovada, o estudante retornava às escolas especiais.

Na década de 1990, o modelo de integração não atendia às necessidades e expectativas de alguns países, ou de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades, professores, intelectuais, grupos organizados ancorados nas discussões teóricas e políticas nacionais e mundiais.

No bojo dessa discussão, as estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial brasileira começaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais. Observou-se, com a proposta da Educação Inclusiva, que os princípios “vêm sendo fortemente defendidos por organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas.” (KASSAR, 2012, p. 839).

Pereira e Pronko (2015) alertam quanto aos interesses omissos nas ações educativas desenvolvidas pelos mecanismos internacionais nos países periféricos. Evidenciam a necessidade de o Estado prover serviços como a oferta da educação básica para a totalidade da população, qualificando a mão de obra e pacificando possíveis conflitos resultantes das diferenças sociais e econômicas.

No Brasil, assim como em outros países, os efeitos da Conferência resultaram na ampliação do acesso à Educação Básica, especialmente para pessoas com deficiência, o que permitiu, segundo Tosta e Baptista (2010, p. 2), mudanças como:

A Educação Especial, ao longo da história, tem ocupado uma posição secundária no que se refere aos investimentos por parte do poder público. Apesar disso, observa-se que, em sintonia com o fortalecimento de proposições de garantia de escolarização obrigatória, esta área de conhecimento ou modalidade de educação vem ganhando posição de destaque no cenário da política educacional brasileira.

Políticas públicas, programas, leis e decretos foram constituídos na última década do século XX e na primeira e segunda décadas do século XXI. O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), a partir do Parecer nº 17/2001, se manifestaram em relação à educação, demonstrando preocupação em assegurar a efetivação dos acordos internacionais.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 4).

O mesmo documento também endossa o discurso de que o sistema de ensino escolar deveria adaptar-se às características dos estudantes, afirmando que

pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 8).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) explicita no seu discurso a necessidade de superar os processos de exclusão escolar dos estudantes com deficiência. Efetiva, também, as orientações dos mecanismos internacionais que entendem que a educação é “um investimento fundamental, socialmente produtivo e chave para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza [...]” (VIOR; CERUTTI, 2015, p. 116).

Em clara oposição às orientações do CNE e aos arts. 206 e 208<sup>6</sup> da Constituição Federal de 1988, várias instituições especializadas, escolas e professores se opuseram aos processos inclusivos. Os argumentos utilizados foram inúmeros, tais como: despreparo dos professores, incapacidade dos estudantes, impossibilidade arquitetônica das escolas, gestão escolar ineficiente, carência de materiais e tantos outros que encontram eco em diversos documentos normativos. Para eles, o estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação deve estar “preferencialmente<sup>7</sup> na escolar regular” (BRASIL, 1996).

A manutenção da possibilidade de estar ou não nas escolas regulares, devidamente regulamentadas por documentos normativos, é defendida por Mazzotta (2008). O autor afirma que, no Brasil, isso permitiu outras trajetórias formativas diante da situação dos estudantes. O termo “preferencialmente” garante que não se promova a inclusão selvagem<sup>8</sup>, quando os benefícios não são evidentes ou não permitem o bem-estar e o aprender da criança. Ao mesmo tempo, representou para a escola regular a possibilidade de negar o acesso, redimensionando os estudantes

---

<sup>6</sup> Os arts. 206 e 208 da CF/88 preveem a garantia da igualdade de acesso e permanência para todos os estudantes, bem como o AEE para os estudantes que dele necessitam.

<sup>7</sup> A utilização do termo “preferencialmente” gerou debates a partir da sua implantação, pois para os defensores da Educação Especial em escolas especiais, esta é uma regra e não uma possibilidade de escolha dos pais e familiares dos estudantes com deficiência.

<sup>8</sup> Termo utilizado por Mazzotta (2008), que entende que “preferencialmente” assegura o direito de não incluir.

para escolas especializadas, sem haver preocupação com o desejo e as vontades desse grupo de estudantes.

Os encaminhamentos efetivados no sentido de tornar as escolas inclusivas evidenciavam fragilidades, dificuldades e problemas, e “ainda hoje grande parte das instituições de ensino brasileiras enfrenta problemas quanto à ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas” (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011, p. 382), em especial, de acessibilidade e mudança atitudinal. Essas situações estão sob a responsabilidade do governo federal ou da mantenedora, e interferem diretamente no sucesso ou no fracasso das ações.

Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e os documentos normativos posteriores, a proposta quanto à organização do sistema de ensino e da escola foram reafirmados por programas, ações e formações que visavam assegurar a efetivação da educação inclusiva. No contexto da prática escolar, porém, esses processos nem sempre são efetivados e muitos estudantes com deficiência não têm acesso à escola regular, não permanecem nela ou são invisibilizados por professores, gestores e colegas.

Algumas situações são evidenciadas por Loureiro (2013) que, em sua pesquisa, analisa a educação especial no município de Porto Ferreira (SP), e aponta a omissão das escolas regulares e a atuação das escolas especializadas.

A pesquisa mencionada permite observar a dificuldade dos gestores da rede municipal de ensino e ou gestores da escola, apesar das mudanças no contexto internacional e nacional, de viabilizar o proposto pela Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A importância dos documentos produzidos no final da década de 1990 são mencionados por Grimm e Lunardi-Mendes (2016, p. 50), que assim expressam: “fato desse período ser marcado por intensas transformações no contexto político e econômico do Brasil que, por sua vez, repercutiram em diversas reformas educacionais, traduzidas em um conjunto de políticas educacionais [...]”. As políticas públicas apresentadas enquanto leis, decretos e normativas, porém, não garantem que a educação inclusiva seja efetivada nas instituições de ensino, mas a sua inexistência possibilita refletir sobre essa perspectiva.

No final do século XX e início do século XXI, as políticas educacionais, especificamente as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, passaram a



ter o contorno de políticas de Estado, ou seja, mesmo diante das mudanças de governo, com algumas modificações, as políticas mantiveram o mesmo ideário a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a Michel Temer (2016-2018).

Lima e Gandin (2017, p. 743) destacam que os governos, especialmente entre 1995 a 2014, tiveram preocupação com “aqueles que tradicionalmente foram marginalizados do processo educacional.” Afirmam, também, que o governo federal teve dificuldade em atender os diferentes interesses dos grupos sociais que, por vezes, se opunham às ações desenvolvidas.

Assim, ao analisar as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão faz-se necessário observar os diferentes interesses em disputa, as interpretações das leis, decretos e normativas. Ball (1997) contribui com a discussão ao afirmar que os documentos são interpretados segundo o contexto daqueles que precisam colocar em prática as orientações. A interpretação, porém, também resulta das concepções pessoais, vivências e experiências.

Para analisar a forma como isso ocorre na escola, retoma-se, neste momento, os documentos normativos que orientam a sua ação e permitem compreender o lastro legal elaborado para a efetivação dos processos inclusivos.

### 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise das políticas educacionais para inclusão de suas leis, decretos, resoluções e pareceres permite observar os avanços e dificuldades para efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil. Para Septímio, Rocha e Mendes (2018, p. 11), a imersão nos textos oficiais, além de descrever, permite ao pesquisador observar “percepções e concepções que embasam práticas e costumes [...]”. Assim, retoma-se os documentos e o diálogo com pesquisadores do tema.

Diante da necessidade de implantar políticas educacionais inclusivas, a partir das discussões da Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Conferência de Dakar (UNESCO/CONSED, 2001), inúmeros documentos foram elaborados e aprovados no Brasil. Dentre esses documentos foram selecionados aqueles que orientam a organização das ações da escola inclusiva a partir de políticas públicas, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), além do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008b) e da Escola Acessível (BRASIL, 2011). No Estado do Rio Grande do Sul houve a aprovação do Plano Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2015) com seus desdobramentos e antecedentes, ora discutidos segundo a cronologia da sua promulgação.

Ressalta-se que muitos documentos nacionais estão ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), precursora do acesso à escola, bem como no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes que apresentam deficiências ou dificuldades. Com a adaptação da redação no ano de 2013, a Educação Especial ficou restrita a um grupo específico, conforme consta a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

A lei supramencionada previa o acesso à educação nas escolas regulares a partir da perspectiva da integração. Aponta, porém, para o encaminhamento do estudante à escola especial mediante a impossibilidade de acesso ao currículo proposto, bem como às normas e dispositivos da escola. No contexto que exige a chamada normalidade, ao aluno cabia acessar, apesar das suas dificuldades, os conhecimentos e saberes propostos pela escola. Mediante dificuldades ou fracasso, a solução estava em retornar aos espaços educacionais de turmas compostas por estudantes com dificuldades ou deficiências similares: as escolas ou classes especiais.

No final do século XX, a ideia de que os estudantes deveriam ser, agir e aprender de maneira uniforme estava ancorada na concepção de que todos aprendem da mesma forma, e diante da sua impossibilidade, a escola regular não seria o espaço adequado para este estudante. Destaca-se o entendimento de Ribeiro (2014, p. 16), que alerta: “a padronização e classificação dos comportamentos produz a distinção entre o normal e o patológico.” Para o normal, aquele que estava entre a maioria, cabia a escola regular; já aqueles que de algum modo se distanciavam da normalidade, seja pelas dificuldades ou pela deficiência, aproximando-se de patologias, seriam identificados e, posteriormente, separados e segregados.

Os documentos posteriores evidenciam a necessidade de identificar a normalidade e a patologia. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 1º, parágrafo único, reafirma que o aluno da Educação Infantil terá assegurados os serviços de Educação Especial mediante avaliação. Garante, também, no art. 2º, a matrícula e a possibilidade de criar classes especiais (art. 9º), bem como define quem são os alunos regidos pelos documentos:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:  
I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;  
II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;  
III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a).

A diretriz responsabiliza a escola por avaliar, orientar as ações e encaminhamentos para que o aluno faça parte da escola regular, das classes especiais ou das escolas especiais, permitindo à família e à escola a discussão quanto a melhor possibilidade. Define, também, a formação e capacitação dos professores para atuar no contexto escolar inclusivo, explicitando no art. 18, “A necessidade de os sistemas de ensino preverem normas para o funcionamento, bem como professores capacitados e especializados.” (BRASIL, 2001a).

O mesmo documento também orienta quanto à necessidade de assegurar a acessibilidade, eliminando as barreiras físicas existentes. Na construção de novas instituições, os requisitos deverão ser observados para que o estudante tenha autonomia no espaço escolar.

A Resolução busca assegurar “as necessidades básicas de aprendizagem” da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), cuja preocupação está em assegurar a todas as crianças e adultos a possibilidade de acessar à leitura, escrita, efetivação de cálculos para sobreviver, desenvolver suas habilidades e melhorar sua qualidade de vida. Enfatiza, ainda, que as pessoas com deficiência necessitam ter este direito assegurado, ou seja: “É preciso tomar medidas que garantem a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo.” (UNESCO, 1990).

No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), estabeleceu objetivos e metas para os sistemas de educação no sentido de garantir o atendimento às crianças com necessidades especiais (expressão utilizada no documento), formação de professores, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o documento, “A eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas é condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação.” (BRASIL, 2001b, p. 52). O plano reafirma, portanto, o compromisso de garantir o acesso e a qualidade do ensino para todos.

Em 2002, a Portaria nº 2.678, do MEC, estabeleceu as diretrizes e normas para o uso do sistema Braille e, em 2005, o Decreto 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que define a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda. O Decreto estabeleceu um período às instituições de formação de professores de nível médio e

superior para organização de um currículo que contemple a Libras enquanto componente curricular.

Os dados confirmam que mundial e nacionalmente, as pessoas com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação e seus familiares continuam mobilizados com o objetivo de assegurar e reafirmar direitos. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) reafirmou parte das reivindicações desse grupo. Redigido por um grupo de intelectuais brasileiros, o documento retoma os avanços históricos e apresenta o diagnóstico da Educação Especial Inclusiva. Aponta, também, as diretrizes quanto ao acesso, oferta de AEE, público, atuação do sistema de ensino e formação dos professores. Nesse sentido, representou um marco na luta de todos aqueles que entendiam a educação inclusiva como uma possibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fornece elementos, direciona e redimensiona a oferta educacional para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Reforça, assim, a impossibilidade de retomar a concepção de separar e segregar nos espaços escolares. As normativas posteriores asseguram o direito ao acesso, ao atendimento e à garantia da permanência, mesmo diante de exacerbadas disputas entre os defensores da inclusão no sistema regular de ensino e os defensores das escolas especializadas.

Ao analisar os documentos orientadores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ficam evidentes as mudanças na compreensão do ideal quanto à educação dos estudantes com deficiência. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva colaborou no processo e, a partir dela, bem como do Plano Nacional de Educação (PNE), foi possibilitada a organização de programas com a promulgação de normativas.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008b) possibilitou aos Estados e municípios organizar nas suas escolas espaços voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o posterior atendimento, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008. O referido Decreto evidencia novas concepções acerca do estudante e das possibilidades de acesso a saberes e conhecimentos do currículo. Nesse documento, o AEE é entendido como uma possibilidade de articular ações desenvolvidas na sala de aula, na sala de

recursos e na família. O governo federal assume a responsabilidade de prestar apoio financeiro, técnico e formação às escolas de todas as esferas públicas:

Art. 3º. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva [...]. (BRASIL, 2008b).

A formação de gestores, prevista pelo Decreto 6.571/2008, entende como necessária a formação de quem assume a responsabilidade de gerir uma instituição ou uma rede, bem como a destinação dos recursos por meio de convênios firmados, e as próprias salas de recursos (BRASIL, 2008b). A habilitação dos convênios foi monitorada e, apesar da oferta, em algumas situações as redes foram intimadas a organizar espaços para receber as salas. O Decreto prevê, ainda, a computação da matrícula do AEE para acessar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), reafirma o financiamento, condicionando a matrícula à rede regular pública e AEE em centros, instituição confessional ou comunitária sem fins lucrativos. O aporte financeiro deve beneficiar as escolas e, ao mesmo tempo, facilitar as matrículas dos estudantes.

Art. 8º. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), em suas diretrizes, preza pela educação inclusiva em todos os níveis de ensino e pela oferta

da educação especial na rede regular de ensino. Retoma que entre as suas ações deve haver a “formação de gestores, educadores e demais servidores” com vistas à inclusão. O Decreto passou a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º.A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (BRASIL, 2011).

Para a efetivação do acesso ao AEE também aponta o seu art. 5º, inc. V: “Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade.” (BRASIL, 2011). O documento prevê a organização do espaço pedagógico nas salas de recursos multifuncionais, além da possibilidade de os estudantes acessarem tais espaços com autonomia.

Para Viegas (2014, p. 107), chama atenção nesse documento, a possibilidade de financiamento do “AEE em instituições comunitárias, confessionais [...] sem fins lucrativos, conveniados com o poder público”, condicionada à matrícula na rede regular de ensino. Baptista (2015) aponta a força política das instituições privadas filantrópicas para garantir o acesso aos recursos do governo federal.

O aporte para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como os recursos vinculados às matrículas, colaborou para que as escolas da rede pública tivessem recursos financeiros e “motivos” para observar o predisposto na Constituição Federal de 1988 (VIEGAS, 2014).

As políticas educacionais na perspectiva da inclusão na segunda década do século XXI repercutiram na elaboração da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que rege o Plano Nacional de Educação (PNE). O referido Plano resultou das discussões nos municípios, regiões e Estados federados em que novamente os representantes das escolas especializadas e movimentos em prol dos processos inclusivos disputavam a manutenção das suas ideias. O resultado foi a elaboração do documento composto por 14 artigos e o anexo com metas e estratégias que devem ser alcançadas em 10 anos, reafirmando a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares sem, com isso, lhes negar a possibilidade de acesso à escola especial.

As diretrizes do PNE buscam efetivar o processo em curso, em que a educação é entendida como um direito e dever do Estado e todos, independentemente da sua condição, têm direito a acessar a escola e os conhecimentos escolares, conforme destaca o documento:

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. (BRASIL, 2014).

O documento também estabelece o monitoramento das metas e das instâncias responsáveis, e busca o comprometimento dos municípios e dos Estados com o seu alcance e a elaboração de leis específicas. Neste documento, a meta 4 garante aos estudantes com deficiência o acesso à educação básica:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

As metas retomam a questão do financiamento, mas também apontam a responsabilidade dos Estados e municípios com a elaboração de seus planos, a manutenção do AEE, a formação continuada e a segurança do direito à escola regular para todos os estudantes. Ou seja, incumbe às redes de educação pública de uma série de ações que devem ser realizadas para alcançar a meta proposta, entretanto, não enfatiza a acessibilidade arquitetônica ou o desenho universal.

Com garantias ampliadas e previsão de punição às escolas que negam a matrícula aos estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, surgiram muitas reações e questionamentos jurídicos. Os direitos, porém, foram mantidos pelo Poder Judiciário e exigiram a adequação por parte das instituições de ensino público e privado, além de adequações quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e alterações na sua estrutura física.

O governo federal, como gestor político, implantou o Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011), que prevê a adequação da estrutura física e a disponibilização de recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Programa disponibilizou recursos, no primeiro ano, apenas para



as escolas que implantaram as Salas de Recursos Multifuncionais em 2009. Exigiu, com isso, que os gestores das instituições de ensino estaduais e municipais que atendiam os critérios estabelecidos elaborassem projetos para atender às especificidades de cada escola. O programa foi reeditado nos anos seguintes e novamente as escolas puderam ser credenciadas e habilitadas a realizar as alterações essenciais a fim de garantir a acessibilidade e a autonomia dos estudantes com limitações ou deficiência física, baseado no princípio do desenho universal, conforme orientações da Resolução FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012:

Art. 2º. Os recursos financeiros de que trata o caput do artigo anterior serão destinados à promoção da acessibilidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, devendo ser empregados na:

- I – aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;
- II – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e
- III – aquisição de recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL/FNDE, 2012).

No ano de 2013, por meio da Resolução FNDE nº 19, de 21 de maio, foi possibilitado às escolas públicas acessarem os recursos nos mesmos moldes e com a mesma finalidade da Resolução nº 27, de 02 de junho de 2011, contemplando um número maior de escolas.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008a) orienta os sistemas de ensino e estabelece metas a serem alcançadas pelas escolas públicas. Mas, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa da Escola Acessível exigem ações efetivas por parte dos gestores escolares, que tiveram que atender os critérios, buscar orientação e elaborar projetos a partir do seu contexto.

A interpretação e as orientações dos gestores necessitam ser analisadas com mais ênfase pois, segundo Baptista (2015), houve continuidade no direcionamento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), bem como nos documentos posteriores que orientam a organização, funcionamento e financiamento das Salas de Recursos Multifuncionais e os processos inclusivos nas escolas. Permanece, porém, a necessidade de superar concepções de segregação e de efetivar o acesso à educação, aos serviços e apoio ao estudante com deficiência que, por vezes, depende do papel do gestor.

Será necessário que o debate contemporâneo e a capacidade de gestão delimitem com maior clareza o conjunto de iniciativas e expectativas dirigidas a estes profissionais que passam a ter uma atuação de extrema importância no atual momento histórico. Esta importância respalda-se na centralidade das salas de recurso como dispositivo pedagógico prioritário na política da educação especial contemporânea, considerando o investimento de recursos como o financiamento do Fundeb. (BAPTISTA, 2015, p. 26).

Com um amplo rastro legal e com o aumento significativo de matrículas das crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas regulares, coube à gestão dessas instituições a responsabilidade de articular administrativa e pedagogicamente as ações desenvolvidas na instituição. Essa situação exigiu conhecimentos referentes às políticas educacionais com vistas à inclusão e à contextualização da sua realidade do que estava previsto nos documentos. A mantenedora responsável pelas escolas, contudo, também teve um papel importante que está imbricado no papel desenvolvido pelos atores do contexto escolar.

### 3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O JEITO GAÚCHO DE INTERPRETAR

Ao propor uma análise do contexto das escolas da rede pública estadual é preciso ampliar o recorte e mostrar que os investimentos realizados pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais estão imbrincados nas situações vivenciadas pelos estudantes das escolas públicas dos municípios mais distantes, cujo sistema de ensino é orientado pelos documentos legais do governo federal. Cada mantenedora, porém, atem-se a particularidades e interpretações que orientam as suas instituições.

Os Estados federados possuem autonomia administrativa para elaborar leis e decretos que atendem às suas necessidades específicas desde que observadas as orientações previstas em leis, decretos ou pareceres do governo federal. Por vezes, os Estados referendam as orientações previstas pelos documentos normativos federais ou elaboram novos documentos.

Compreender como o Estado do Rio Grande do Sul orienta as escolas estaduais por meio das Coordenadorias Estaduais de Educação (CRE) e quais os documentos utilizados pelos gestores das escolas no contexto da prática, exige avançar na discussão e analisar os pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

Ao retomar alguns aspectos históricos do Rio Grande do Sul, é possível identificar que o Estado gaúcho, assim como a maioria das regiões brasileiras, com algumas exceções, constituiu terreno fértil para as instituições assistenciais e filantrópicas ao longo do século XX. Segundo Brizolla (2000), esta tendência do ensino segregado permaneceu ao longo das décadas de 1980 e 1990, agregando a possibilidade de instituir as denominadas classes especiais nas escolas regulares. Lepke (2013) enfatiza que a Portaria Estadual nº 18.722/1983 autorizava o funcionamento de Classe Especial para atendimento de deficientes mentais educáveis e o seu encaminhamento para as escolas especiais. Este documento estava amparado na Resolução nº 130/77,

[...] que fixa as normas para o tratamento especial, criação, autorização e funcionamento de instituições e classes especiais, conforme o art. 6º: 'Os alunos portadores de deficiências de categoria e grau que não permitam a sua educação em classes comuns serão atendidos em classes especiais de escolas comuns'. (RIO GRANDE DO SUL, 1977).

A escola tinha a possibilidade, amparada por lei, de encaminhar para classes especiais, crianças e adolescentes que não cabiam nem na escola especial e nem na escola regular. Por serem “educáveis” e exigirem tempo e metodologia diferenciados, lhes era permitida a integração nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Abria-se, assim, para alguns, dependendo da escola e dos profissionais que nela atuavam, a possibilidade de serem integrados. Esta, porém, era uma opção administrativa, decidida na esfera da gestão escolar ou da Coordenadoria Regional de Educação.

Além disso, a integração não assegurava a permanência do estudante, que deveria provar competência para estar naquele espaço de aprendizagem. Isso aconteceu em um momento histórico, quando a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) assegurava o direito de educação de qualidade para todos, fazendo com que em diversos lugares do mundo a integração desse lugar aos processos de inclusão.

Na esteira das mudanças, a Conferência de Dakar (UNESCO/CONSED, 2001) avaliou os avanços e reformulou a concepção de que era necessário favorecer as aprendizagens individuais, responsabilizar os países e o sistema de ensino pelo sucesso ou pelo fracasso das suas ações, bem como pelo desemprego e diferenças sociais, resultantes da ineficiência do sistema escolar.

Nesse contexto em que as políticas educacionais buscavam assegurar os processos inclusivos, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul emitiu o Parecer nº 441/2002, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retomando as mudanças em curso e lançando duas premissas para a efetivação dos processos inclusivos:

Em primeiro lugar é preciso dizer com toda a ênfase que não existirá educação inclusiva pelo simples fato de as escolas passarem a matricular crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado “escolas inclusivas”, como adiante se comenta.

É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõe uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados.

Sem atendimento a essas premissas, a pretensa inclusão será apenas uma integração ao meio escolar – que se deseja superar –, ou pior do que isso, um retrocesso até em relação ao pouco que se fazia até agora. (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Este documento analisa criticamente o contexto da escola e a necessidade de promover mudanças quanto à formação inicial e continuada de professores (considerando que no período havia poucos profissionais identificados com o tema e preparados para atuar). As questões arquitetônicas também são entendidas como impeditivas, sugerindo uma relação de escolas que seguissem as orientações para atender os alunos com deficiência.

O documento expressa inúmeras impossibilidades, e alerta sobre os problemas e os cuidados diante da escola em atender a todas as crianças. Sugere, inclusive, que quando “o aluno necessitará de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover, a constituição de ‘classes especiais’ ou ‘oficinas’ seria o caminho a adotar.” (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 6). Não transparece no documento a preocupação em efetivar uma educação inclusiva ou construir uma escola disposta a auxiliar os estudantes que não se enquadram no conceito de aluno com o qual estava habituada.

Este Parecer integra a Resolução nº 267/2002 e fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no sistema de ensino. Os documentos apresentam a

denominação “alunos com necessidades educacionais especiais”, que englobam um grupo amplo, como aqueles com dificuldades de aprendizagem, deficiência e superdotação. Incumbe à equipe multidisciplinar da escola emitir um laudo referente ao processo de aprendizagem do estudante (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

O arcabouço legal permitia, também, que a escola e a equipe multidisciplinar identificassem as dificuldades e deficiências e a partir das observações realizassem os encaminhamentos para “escolas inclusivas” ou fizessem o caminho inverso, encaminhando os alunos para as escolas especializadas, com a possibilidade do apoio das salas de recurso ou encaminhamento a serviços especializados de apoio. A Resolução nº 267/2002 garantia o credenciamento das escolas especiais e recursos financeiros para realizar os atendimentos ou a matrícula nas classes especiais.

O documento permanece crítico quanto às inclusões e suas possibilidades. Enfatiza, todavia, possibilidades como a preparação para o trabalho em oficinas profissionalizantes. Cita os arts. 3º e 4º do Decreto nº 2.208/97, que “preveem a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico, independentemente de escolaridade prévia” como uma forma de promover a inclusão (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Na mesma perspectiva, o Parecer nº 56/2006, do Conselho Estadual de Educação (CEED), orienta a implantação de normas que regulamentam a educação especial. Realiza, assim, a retomada de documentos nacionais, utiliza a terminologia de necessidades especiais, define o número de alunos incluídos por turma, a possibilidade de classe especial, o número de alunos nessas classes especiais e o número de alunos por turma na escola especial. Normatiza, ainda, uma série de possibilidades de educação para o aluno com deficiência ou dificuldade.

O documento orienta os professores quanto à capacitação para atuarem com os alunos com “Necessidades Educacionais Especiais”. Responsabiliza, também, o poder público pela formação dos professores, apesar de não discutir a atitude a ser tomada diante da ausência desses profissionais.

Diante das dificuldades de avaliar e identificar as necessidades ou deficiências do estudante, o documento orienta para que seja realizada “[...] outra avaliação complementar à realizada na escola, para encaminhamento à classe especial ou escola especial, recorrerá à equipe multidisciplinar disponibilizada por sua mantenedora.” (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Da mesma forma como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no Parecer nº 441/2002 e no Parecer nº 56/2006, a expressão “preferencialmente” aponta para a possibilidade de encaminhar o estudante portador de alguma patologia para escolas ou classes especiais. Ou, como destaca Carvalho (2000, p. 95),

[...] o vocábulo ‘preferencialmente’ também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser quando integrada nas escolas de ensino regular, ainda que em classes especiais.

No período em que a segregação era compreendida como a única possibilidade de os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação acessarem a escola, a permanência em escolas regulares era uma exceção.

As orientações impostas pelos documentos emitidos pelo MEC a partir de 2008 e referenciados, posteriormente, pelo CEED, no Rio Grande do Sul, em um único documento, aos poucos passaram a expor um novo contexto aos gestores, professores e escolas. A alegação de não saber ensinar aos alunos com deficiência ou dificuldades impedia o seu acesso às escolas, o que aos poucos foi sendo alterado. As mudanças ocorridas no período de 2008 a 2017, mesmo que lentas, ocorreram ancoradas nas discussões propostas pelo governo federal ou, por vezes, como uma voz dissonante, impondo uma nova dinâmica de funcionamento à escola e aos professores.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ADMINISTRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO RS (2008-2017)

Retomar aspectos da política do Estado permite perceber as relações existentes entre governo, políticas públicas e estudos educacionais. Para Ball e Mainardes (2011, p. 89), situar os estudos educacionais “fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população, ou que de alguma forma detêm um *status* neutro, incorporado em um racionalismo progressivo flutuante, é um pensamento débil e perigoso.” Diante disso, retoma-se a gestão de três governos gaúchos e seus planos de governo no que tange à educação inclusiva. O período analisado corresponde a 2008 a 2017.

No ano de 2007 assumiu a governadora Yeda Rorato Crusius, do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), assegurada pela aliança com mais 10 outros partidos. Conforme Schmitz (2013, p. 87), a “cada mudança de gestão novas concepções revestem as práticas políticas, redimensionando o foco das políticas educacionais.” O foco das políticas educacionais no Estado, nessa gestão, estava voltado para diversas questões, exceto para a educação inclusiva, como indicava inicialmente o seu plano de governo.

Com expressão máxima de “educação escolar de qualidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 30), o Plano de Governo analisa diversos aspectos e dificuldades da educação pública no Brasil e na rede estadual. Quanto à Educação Especial define:

É imperativo que o governo do Estado participe ativamente do debate nacional sobre educação inclusiva das crianças e jovens gaúchos com necessidades especiais. Na área de educação especial, nosso governo seguirá duas linhas principais de trabalho: promover a inclusão com responsabilidade e manter, intensificado, a parceria com instituições privadas não lucrativas de atuação exclusiva e especializada em educação especial. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 32).

É necessário frisar que, nesse período, o governo federal ainda não dispunha de uma política educacional para inclusão, entretanto, debates calorosos já ocorriam entre aqueles que defendiam as escolas inclusivas e as escolas especiais. A proposta de governo reproduzia tais disputas e prometia atender a ambas. Por outro lado, no esporte e no lazer, há registro de que havia preocupação com a acessibilidade ao “apoiar e fomentar a modernização das estruturas esportivas para quem dispor de acessibilidade adequada aos atletas e o lazer de portadores de deficiência.” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 50).

No primeiro ano de gestão, a governadora buscou financiamento internacional para o Estado por meio do BIRD. O recurso decorrente da transação visava o pagamento de dívidas e o apoio ao desenvolvimento do Estado. Em troca, o Estado se comprometia a realizar mudanças substanciais registradas no Projeto “O Rio Grande que Queremos – Agenda Estratégica 2006-2020”. Segundo Schmitz (2013, p. 99), para a secretária de Educação da época, Marisa Abreu, o projeto assumia a função de política e tinha como centralidade “fazer mais com menos”.

Como consequência, naquele governo, a centralidade da discussão na educação visava a formação de capital humano para atender a demanda do

mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, reduzir os investimentos públicos. Para atender ao novo contexto, as escolas tiveram redução de investimentos (junção de turmas) e de professores concursados. No contexto da gestão eleita em 2006, a educação inclusiva praticamente não fazia parte das discussões na rede de ensino, apesar de haver significativas mudanças no âmbito nacional quanto à educação inclusiva.

Essa situação fez com que o Conselho Estadual de Educação emitisse um Parecer CEED nº 251/2010, que regulamentou a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Naquele contexto, o AEE era um serviço essencial prestado pelas escolas estaduais e municipais que haviam acessado o Programa de Implantação das Salas de Recurso Multifuncionais do Governo Federal.

Viegas (2014) analisou a oferta do AEE e confirmou que houve preocupação com a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por parte dos Estados e municípios, o que de certa forma impulsionou o aumento de matrículas no AEE.

O Parecer CEED nº 251/2010 retomou as orientações nacionais quanto ao funcionamento do AEE, a formação do professor do AEE, a intencionalidade e as garantias ao estudante-alvo da Educação Especial Inclusiva e apontou a possibilidade do profissional de apoio. No Parecer está evidenciada a dificuldade de a rede entender as mudanças em curso a partir de 2008:

A ampliação do atendimento da demanda, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, tem implicações em questões de estrutura física das instituições, de provimento e capacitação de professores, pessoal especializado e pessoal para apoio, bem como em questões de natureza pedagógica. Nos anos de 2008 e 2009, o enfrentamento dessas implicações provocou importante movimentação das escolas e das mantenedoras, em especial das Secretarias Municipais de Educação, a este Colegiado, para expressar as dúvidas que se apresentam nas situações da prática no atendimento escolar dos alunos com deficiência. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 2).

Apesar dos tensionamentos e das dificuldades em compreender o paradigma da educação inclusiva, o Parecer CEED nº 251/2010 exigiu dos gestores uma posição não imaginada anteriormente: o acesso de todos à escola. O documento dificultava a condução dos estudantes *indesejados* para classes ou escolas especializadas.



Orientadas por esses documentos, as escolas passaram a se debater nos últimos anos diante da necessidade de garantir que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação acessem conhecimentos escolares, utilizando, por vezes, a retórica do não saber fazer a inclusão. Tensionados – escola e professores – vão, aos poucos, construindo suas práticas e compreensões sobre o público-alvo definido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

No ano de 2010 ocorreram as eleições para governo do Estado. Tarso Fernando Herz Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito no primeiro turno para o Governo do Estado, cargo em que permaneceu de 2011 a 2014. A vitória de Tarso Genro representou mudanças na gestão e, conseqüentemente, nas políticas educacionais.

Em seu programa de governo, denominado “Rio Grande do Sul, do Brasil, do Mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2010) Tarso Genro afirma, nas primeiras páginas, o seu alinhamento com as políticas públicas do governo federal e a preocupação em alavancar os diferentes setores do Estado.

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. A democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem, independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 13).

O documento propõe políticas voltadas ao público-alvo da educação inclusiva e à sua visibilidade, entendendo o sujeito como único: com necessidades, vontades, dificuldades e experiências que devem ser discutidas. No campo educacional reafirma:

Promover a Inclusão Escolar com responsabilidade, considerando os diversos espaços como parte do processo inclusivo, respeitando o direito do aluno e da família, promovendo o aprofundamento do debate, da formação, dos apoios pedagógicos e de recursos humanos, das tecnologias, da acessibilidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 14).

Enquanto gestão, o período foi marcado por grandes discussões quanto ao Ensino Médio Politécnico, bem como à modernização da educação, que exigia “novas técnicas para impor desperdício zero, eficiência e eficácia com foco econômico, mais produtivista e menos analítico, enlaçando a descentralização com a

modernização, usando a descentralização com uma pseudodemocracia.” (SALERNO, 2017, p. 80).

O governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Educação, bem como do CEED, não emitiu normativas após 2010 mas, ao mesmo tempo, permitiu que as escolas e as CREs buscassem amparo nos documentos emitidos pelo governo federal ao longo da primeira década do século XXI. Segundo Salerno (2017, p. 80), o “ano de 2010 trouxe, por um lado, o desafio de dar continuidade à descentralização da administração pública e, por outro, de articular ações e produzir serviços e políticas públicas sob maior coordenação do Governo Federal.”

Na Educação, a missão definida foi assegurar educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social como um direito inalienável dos cidadãos e um dever do Estado.

Na gestão de Tarso Genro ocorreu o Fórum Estadual de Educação (FEE/RS), que agregou 31 instituições, além da formação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (UNCME), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd) e das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como culminância o Plano Estadual de Educação (PEE), em 2015. As ações desenvolvidas reafirmam a preocupação em “assegurar educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social como um direito inalienável dos cidadãos e um dever do Estado.” (SALERNO, 2017, p. 82).

As discussões ocorreram ao longo da gestão do governo de Tarso Genro (PT), mas o Plano Estadual de Educação do Estado foi instituído pela Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, na gestão do governador José Ivo Sartori (PMDB), representante da oposição histórica do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sartori (PMDB) representou a oposição ao PT e, eleito, colocou em prática o seu plano de governo. Para a Educação, Sartori previa como princípio norteador a “integralidade, valorização do conhecimento, gestão, inclusão e valorização profissional.” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 24).

Quanto à educação inclusiva, propôs a “Escola Acessível: inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, implantando programa de apoio, qualificação de RH, contratação de profissionais com formação adequada e investimento em acessibilidade, a partir de 2015.” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 25).

Ao longo dos primeiros anos de governo, porém, o pagamento dos salários dos servidores ocorreu com atraso. Como consequência, o período foi caracterizado por greves, paralisações, além da restrição da formação continuada dos profissionais da Educação, carência de profissionais para atender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e falta de investimentos nas obras de adequação física.

Em um contexto de dificuldades econômicas, o governo do Estado aprovou o PEE, pois o PNE (2014-2024) havia proposto metas e estratégias que devem ser cumpridas pelos Estados e, ao mesmo tempo, exigiu que estes formulem os seus Planos. Ao analisar o PEE é possível observar que o documento mantém as diretrizes do PNE quase que na sua totalidade, especificamente no art. 2º, que explicita as diretrizes quanto ao acesso à educação:

Art. 2º. São diretrizes do PEE:

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; [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

A meta 4 do PEE (RIO GRANDE DO SUL, 2015) estabelece o compromisso de “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado [...]” nas escolas. Ou seja, ações efetivas deverão ser implantadas para que a criança e o adolescente em idade escolar tenham acesso e permaneçam na escola. O mesmo documento também aponta estratégias para a efetivação da meta, como a qualificação dos profissionais que atuam nas escolas, melhoria da infraestrutura da escola e oferta do AEE.

O PEE, bem como o PNE, é uma política de Estado que exige interpretação por parte dos gestores e que é traduzido em práticas pelos professores ou gestores, como bem assinala Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 7):

[...] precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados.

Neste contexto repleto de contradições, conflitos e interpretações das políticas educacionais, a escola, por intermédio dos seus gestores, precisa vincular suas ações à função social da instituição. E, ao constituir-se como um espaço e tempo de aprendizagem para todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelas leis em vigor no país, exige conhecimento e reconhecimento de que o paradigma educacional vigente é o da inclusão.

Analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas, exige especificar as políticas e documentos normativos que orientam a ação dos gestores, a fim de compreender a atuação de cada um dos atores no contexto da escola.

### 3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS

A “escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 73). Efetivar essas garantias exige uma atuação complexa e centrada por parte dos gestores.

Cabe aos gestores compreender os mecanismos que permeiam as políticas públicas e assegurar os direitos das minorias excluídas dos espaços, do conhecimento e das interações sociais. A atuação do gestor exige leitura, interação, apropriação do funcionamento da estrutura administrativa, pois é o professor que, mediante a escolha dos seus pares, assume a gestão da escola. Enquanto gestor, cabe a ele buscar ferramentas que assegurem o bom funcionamento da instituição, conforme observa Libâneo (2008, p. 111):

O diretor de escola é o responsável tanto pelo funcionamento administrativo quanto pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico têm funções e desenvolvem ações que se complementam para o bom desempenho da escola. Nesta concepção de gestão, o diretor tem “visão de conjunto, articula, integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)” (LIBÂNEO, 2008, p. 217). Apesar da clareza de funcionamento total da escola, por vezes, o gestor não tem autonomia ou recursos para efetivar o que exigem as demandas.

Por outro lado, o acesso à escola regular das camadas sociais mais humildes da sociedade ou de grupos minoritários, como pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, por meio das políticas públicas, trouxe algumas opções ao gestor. A gestão escolar se empenha na compreensão e, com base em suas concepções, vivências e experimentações, realiza interpretações que, por vezes, contrariam a orientação das políticas educacionais.

Paro (2000) entende que a escola, aos poucos, foi sendo mesclada com crianças e adolescentes de diferentes necessidades e prioridades. A nova configuração, portanto, exigiu e exige adequações estruturais, filosóficas e pedagógicas. Ao não realizar ou negligenciar o novo contexto, professores, gestores e a sociedade discutem a sua função enquanto instituição de ensino.

Pressionados, por vezes sobrecarregados, com atividades do cotidiano da escola, professores e gestores atuam como atores na tentativa de interpretar com eficiência o seu papel no contexto da escola. Nem sempre, porém, conseguem atender à orientação proposta, pois:

As leis e regulamentos oficiais devem ser do conhecimento de todos. Tanto o funcionamento institucional nos seus aspectos organizacionais e pedagógicos quanto a vida pessoal e profissional dos profissionais da escola são, em boa parte, decorrentes de expedientes legislativos e administrativos. Seria útil que a escola dispusesse de uma síntese atualizada das informações jurídicas e administrativas referentes aos assuntos principais e mais problemáticos da gestão escolar como: vida funcional de funcionários e professores, regimento interno, diretrizes e normas pedagógicas para questões específicas (por ex.: currículo, a inclusão em salas comuns de alunos portadores de necessidades especiais). (LIBÂNEO, 2008, p. 208).

Ao buscar esses conhecimentos os gestores das escolas estaduais enfrentam algumas dificuldades, pois apesar do PEE discutir a Educação Especial Inclusiva, o

documento que normatiza as ações na escola é o Parecer CEED nº 251, publicado no ano de 2010, que não atende às mudanças em curso.

Sem normativas e sem orientações previstas em pareceres, na última década, que condizem com as mudanças na educação inclusiva, tornam-se necessários questionamentos sobre a forma como os professores e gestores realizam o seu trabalho, e como atuam diante do paradigma inclusivo. Para tanto, recorre-se às teorizações de Stephen Ball, que auxiliam na compreensão do problema imposto.

## 4 DO CICLO DE POLÍTICAS À ATUAÇÃO EM POLÍTICAS: UM PERCURSO ALTERNATIVO<sup>9</sup>

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e a Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), bem como contribuições das pesquisas realizadas sobre gestão escolar, políticas educacionais na perspectiva da inclusão, Programa Escola Acessível (EA) e Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Para tanto, o texto está dividido em três seções: “Ciclo de políticas: contribuições para o processo histórico da investigação das políticas”; “Atuação em políticas como referencial” e “Contribuições dos estudos sobre o tema”.

Optou-se por retomar o funcionamento do Ciclo de Políticas para situar teoricamente o tema e, também, por oferecer elementos que contribuem com a Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para Pavezi (2018, p. 44), essas políticas “oferecem elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade”, especialmente na sua interpretação e tradução para o contexto da escola.

### 4.1 O CICLO DE POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS

O Ciclo de Políticas é uma abordagem e um método de análise das políticas educacionais. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, pp. 156-157), as políticas educacionais são “[...] analisadas como texto e como discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações decodificadas de maneira complexa.” Retoma-se, assim, os três primeiros ciclos<sup>10</sup> para melhor compreender a sua organização.

O ciclo de políticas mostra como os contextos estão inter-relacionados e são influenciados. Segundo Mainardes (2006, p. 51), o primeiro contexto é o de *influência*, no qual as “políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são

<sup>9</sup> Parte significativa das produções brasileiras utilizam como referencial teórico e metodológico o Ciclo de Políticas, optamos nesta pesquisa por um percurso que em parte difere e atem se a Teoria de Atuação.

<sup>10</sup> Segundo Mainardes (2006, p. 49), no livro “*Reforming education and changing schools*”, publicado em 1992, Bowe e Balll apresentam o “Ciclo de políticas”, composto por um ciclo contínuo formado por três contextos principais.

construídos.” Ali também ocorrem as disputas que influenciam e definem a finalidade da educação. Cada ciclo apresenta arenas, interesses e debates.

No segundo contexto – o de *produção do texto* – os interesses tomam forma de textos oficiais, documentos diversos ou ideias que passam a circular, resultado das disputas ou acordos estabelecidos entre os interessados. Neste contexto estão organizados os documentos que orientam determinada política, porém, como enfatiza Mainardes (2006, p. 52), as “políticas são invenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”, pois podem ser interpretadas e recriadas no contexto da prática. Apesar da orientação para que determinadas políticas sejam implantadas, elas podem ser interpretadas pelos seus atores.

Segundo o Ciclo de Políticas, no terceiro contexto – o da *prática* – os textos oficiais recebem diferentes tratamentos por parte dos profissionais que atuam no espaço da escola na qual são interpretados. Nesse contexto, as “implantações”<sup>11</sup> podem não ser efetivadas pois não atendem às concepções e crenças de quem as articula, podendo os textos ser aceitos na sua totalidade ou parcialmente, como também negados pela gestão.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicação no processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

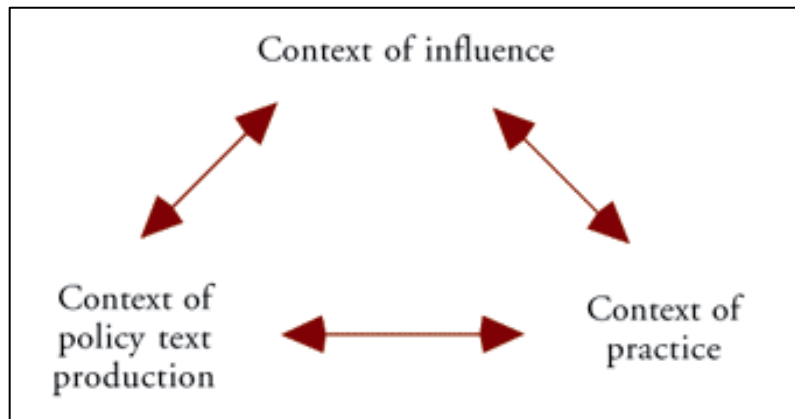
A Figura 1, a seguir, permite compreender a articulação do contexto de formulação de uma política.

---

<sup>11</sup> Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas não são implantadas, mas são traduzidas, interpretadas, traduzidas, recontextualizadas e recriadas. Por isso a palavra está entre aspas.



Figura 1. Contexto do processo de formulação de uma política



Fonte: Mainardes (2006, p. 51).

Segundo Ball (2001), os três contextos possibilitam a organização empírica e a análise, pois se constituem em “interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303). Para Ball (2001, p. 102):

[...] a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que o macro e o microcontexto são espaços de disputas, contradições, interesses e discursos. Tais discussões permeiam o capítulo dois e três desta tese, destacando a influência dos mecanismos internacionais na organização das políticas educacionais, utilizando-se de empréstimos e “bricolagens”.

Inúmeras são as discussões em torno do Ciclo de Políticas e sua utilização como modelo analítico, em que se destaca o posicionamento de Pavezi (2018, p. 45):

A perspectiva epistemológica estava baseada no pós-estruturalismo, mas seus formuladores, Ball, Bowe e colaboradores (1992, 1994, 2006 e 2016) passaram a utilizar um referencial mais flexível e pluralista, ancorado na ideia de inter-relacionamento de teorias de Mclennan (1996 apud BALL 2006), chamado de teorização combinada, mantendo o cuidado em relação à coerência e evitando reducionismos.

Na busca por um aparato epistemológico que auxilie nas suas pesquisas, Ball (2001) busca compreender o que ainda não está explicitado ou analisado ou, como afirma na entrevista a Avelar (2016, p. 3): “[...] a tentar explorar estas lacunas, tensões e relações entre estas coisas, e não necessariamente me posicionar de um lado ou outro, mas explorar as incertezas e irresoluções entre elas”.

Exemplos de recentes pesquisas sobre o Ciclo de Políticas são encontrados no livro “*How Schools to Policy*”, publicado em 2012 e traduzido para o Brasil com o título “*Como escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*”. As políticas, segundo Mainardes e Gandin (2013, p. 152), “baseadas no pluralismo, possibilitam a utilização de conceitos de autores de diferentes perspectivas epistemológicas”.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9) buscam conceituar política e prática, evidenciando “como as escolas e os professores realmente fazem política”. Para os pesquisadores, as escolas são locais únicos de atuação das políticas, pois cada escola as interpreta e traduz de forma diferenciada no seu contexto. Destarte, fica amparada a proposta desta pesquisa de analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas.

#### 4.2 ATUAÇÃO EM POLÍTICAS COMO REFERENCIAL

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas, diante do contexto em que estão inseridas, possuem autonomia<sup>12</sup> para interpretar e traduzir as leis e pressões externas. Para Pavezi (2018, p. 46), estes pesquisadores “rechaçam a noção de que as políticas sejam implementadas no contexto da prática e assumem o conceito de atuação, ou seja, as políticas são transformadas em ação, a partir de um conjunto de dimensões contextuais”.

No estudo de caso de quatro escolas, denominado “Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias” de Ball, Maguire e Braun (2016) exploram as dinâmicas do contexto e suas inter-relações. Essas dinâmicas foram conceituadas e assim agrupadas por Mainardes (2018, p. 194):

---

<sup>12</sup> Apesar da exigência legal que deve ser observada.

- a) **contextos situados:** o cenário local, história da escola, fluxo de alunos, etc.;
- b) **culturas profissionais:** valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola;
- c) **contextos materiais:** equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura;
- d) **contextos externos:** nível e qualidade de apoio das autoridades locais de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, *rankings*, exigências e responsabilidades legais, etc.

As conceituações e agrupamentos permitiram analisar a forma como as escolas interpretam as políticas e auxiliaram na análise do objetivo proposto por esta tese, cujas dimensões contextuais da Teoria de Atuação Política contribuíram para a sua análise.

- a) Contextos situados: cenário em está inserida, matrículas, carências e necessidades da instituição; b) Cultura profissional: os gestores das escolas desconhecem as orientações de quem é o público-alvo da educação especial, negam a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino e afirmam não ser responsabilidade da escola regular o atendimento; c) Contexto material: organização das salas de recursos e adequações físicas a partir do Programa Escola Acessível e a invisibilidade destes como programas; d) Contexto externo: responsabilidade assumida pelo gestor em gerir recursos humanos e financeiros escassos diante a pressão da mantenedora por resultados nas avaliações externas.

É no contexto da prática que as políticas educacionais são colocadas em ação, especialmente pelo gestor escolar, que deve interpretar a forma como os demais atores do contexto traduzem as diferentes dimensões contextuais. Para compreender a relação que existe entre política e prática retoma-se a entrevista de Ball concedida a Avelar (2016). Ancorado no trabalho de Michael Foucault, Ball utilizou o seu conceito de poder disciplinador, discurso e representação. Moreira (2018, p. 34) destaca a abordagem desses conceitos em suas pesquisas:

A percepção de que o saber está ligado ao poder, em decorrência de sua vinculação ao discurso, remete ao conceito de “formação discursiva” de Foucault. Para ele, as práticas produzidas na escola estão condicionadas à fabricação ou fixação da verdade como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulamentação e circulação de afirmações. A representação da política também pode ser produzida de acordo com o desejo de poder, seja para quem elabora o texto ou para aquele que o põe em prática, razão por que a implantação do texto político diverge conforme o contexto em que é transformado em prática, pois inclui a atuação dos sujeitos na (re) construção do(s) sentido(s) do texto para o exercício da prática.

Ball (1993) considera que texto e discurso<sup>13</sup>, no ciclo da política<sup>14</sup> e da atuação em política, são ferramentas que favorecem a interpretação de políticas nos mais diversos Estados. Ademais, contribuem com as suas pesquisas para impulsionar outros pesquisadores em diversas partes do mundo.

A obra “*Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) enfatiza que os atores (professores e gestores) atuam, encenam os textos (políticas) e os traduzem em práticas no contexto da escola. Ball assim explica essa relação na entrevista concedida à Avelar (2016, p. 7):

Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo em que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados.

Aspectos sociais, econômicos e materiais influenciaram de diferentes modos a interpretação e a tradução das políticas no contexto da escola. Para Moreira (2018, p. 34), “o envolvimento dos sujeitos, da estrutura e do clima organizacional e demais fatores do contexto escolar” influenciaram a sua representação. Apesar da legislação impor a sociedade a sua observância.

No cotidiano da escola, os professores e gestores necessitam colocar a política em prática e, para compreender essa atuação, Ball utiliza como diretriz as ferramentas de interpretação e de tradução. “Interpretação é o processo de interpretar a política: é perguntar ‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ela exige algo’.” (AVELAR, 2016, p. 7). Questionamentos como estes geralmente são realizados porque têm a função de prever a política e contextualizá-la com os demais, como os gestores escolares.

A tradução consiste em atuar a partir dos textos interpretados. “É o processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política, usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

<sup>13</sup> Trabalho de Ball na década de 1990, referenciado em Ball, S. J. *What Is Policy? Texts, trajectories and toolboxes*. Discourse: studies in the cultural politics of education, v. 13, n° 2, 1993, pp. 10-17.

<sup>14</sup> Formulado juntamente com R. Bowe, em 1992.

Mendes e Segabinazzi (2018, p. 854) entendem que:

[...] autores da Teoria da Ação Política buscam outra perspectiva de análise das políticas, distanciando-se da linearidade vertical. A ideia é considerar que o processo foge a uma implementação e configura-se como uma complexa teia em torno das interpretações e traduções, com atores de diferentes níveis de interferência de dentro e fora da escola, ou até mesmo enraizados para além do contexto educacional.

Interpretação e tradução, ao mesmo tempo em que são processos diferentes, então relacionados, convergem, revelam posições, capturam a criatividade e os posicionamentos de todos os atores. Ao mesmo tempo, os atores podem ser capturados<sup>15</sup>, modificados e modificar a tradução da política.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37) enfatizam que os atores podem ter diferentes posições ante a mesma política. Assim, a análise da interpretação e tradução de uma política deve levar em consideração o contexto. E afirmam: “O material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise das políticas a fim de compreender melhor as alterações das políticas no âmbito institucional”.

Os documentos normativos, quando elaborados, trazem no seu bojo diversos interesses de diferentes grupos sociais que disputaram espaço e, de alguma forma, impuseram a sua concepção na forma de textos oficiais, documentos diversos ou ideias que passam a circular, resultando nas disputas ou acordos por eles estabelecidos. Para Mainardes (2006, p. 52), as “políticas são invenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”, e podem ser interpretadas de diferentes formas, especialmente pelas redes de ensino, nas escolas, por meio dos seus gestores e professores, ou seja, no contexto da prática.

Quando as políticas são reinterpretadas e recriadas podem sofrer alterações significativas, que cada um dos envolvidos realiza na interpretação, a partir da sua vivência e das suas significações. Esses atores estão diretamente ligados com o que pensam e com o que “vivenciaram ao longo da sua macro e micro análise”. (MAINARDES, 2006, p. 3).

Para analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas, o conceito de atuação de políticas de

---

<sup>15</sup> Ball (2001) entende que atores das políticas podem ser capturadas por eles e, a partir disso, fazer a defesa absoluta da política.

Ball (2001) constitui-se num importante referencial teórico. Avançar na discussão, porém, requer a retomada dos estudos realizados sobre o tema proposto.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA

A produção científica sobre Educação tem um espaço significativo nas pesquisas brasileiras. A análise proposta nesta tese exige conhecer as discussões efetivadas até o momento a partir do levantamento bibliográfico. Segundo Morosini (2015, p. 102), trata-se da “identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para analisar a relevância desta tese recorreu-se às contribuições elaboradas por diversos pesquisadores nacionais. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir dos resultados encontrados na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao site do Instituto Brasileiro de Informação e Ciências em Tecnologia e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando o recorte temporal de 2013-2017.

Os descritores utilizados foram: Gestão Escolar, Políticas educacionais na perspectiva da inclusão, Programas Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais. Na BDTD encontrou-se um número significativo de pesquisas de doutorado e mestrado a partir dos descritores elencados anteriormente.

Quadro 1. Dissertações e teses relacionadas ao tema

<b>Ano</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Gestão escolar	35	37	39	44	35
Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão	108	104	115	125	115
Programa Escola Acessível	1	0	0	1	0
Programa Sala de Recursos Multifuncional	5	10	8	3	4

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os números referentes às pesquisas divulgadas pela Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) permitem visualizar discrepâncias quanto aos temas pesquisados ao longo dos últimos cinco anos. Permitem, também, verificar que no período analisado várias pesquisas enfatizaram a Gestão Escolar e as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, porém, os programas Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais tiveram um número reduzido de pesquisas.

Para além das teses e dissertações identificadas, realizou-se o mesmo mapeamento no site do Scielo a fim de localizar os artigos publicados em periódicos, utilizando o mesmo recorte temporal e descritores. O Quadro 2, a seguir, apresenta o resultado dessa busca:

Quadro 2. Artigos publicados relacionados ao tema

Ano	2013	2014	2015	2016	2017
Gestão escolar	3	1	1	1	1
Políticas educacionais na perspectiva da inclusão	45	31	29	27	33
Programa Escola Acessível	2	1	1	1	1
Programa Sala de Recursos Multifuncional	22	13	19	23	17

Fonte: dados da pesquisa (2018).

A revisão das produções do período analisado compõe parte importante do processo de elaboração desta pesquisa, pois contribui para lapidar o seu problema com discussões realizadas ao longo dos anos. Para Noronha e Ferreira (2000, p. 191), a revisão permite analisar “a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornece uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico, evidenciando novas ideias, métodos [...]”

Neste processo de elaboração, o problema da pesquisa foi, aos poucos, sendo delineado. Diante das leituras, novas inquietações se impuseram ao tema, e a questão delimitadora, o objetivo geral e os objetivos específicos tomaram forma a partir do levantamento bibliográfico, contribuindo para o refinamento da tese. Nesse sentido, concorda-se com a proposta de Morosini e Fernandes (2014, p. 163):

[...] descoberta que seu tema pode não ser tão inovador como pensado, nem tão atual e nem tão embasado em autores considerados qualificados, mas também durante o desenrolar da disciplina, ocorre, paralelamente, a descoberta que o “mingau se come pelas beiradas”, que se aprende a conhecer o campo, que as bibliografias utilizadas no já produzido podem auxiliar a nossa construção.

Após a identificação das recorrências fez-se necessária uma leitura dinâmica a fim de identificar aquelas que poderiam contribuir significativamente para a pesquisa, sendo selecionados artigos, dissertações e teses para posterior análise. Das 789 teses e dissertações encontradas realizou-se a leitura anotada<sup>16</sup> do conjunto de 14 pesquisas (teses e dissertações). O mesmo procedimento foi realizado com 273 artigos identificados, dos quais quatro se aproximaram do objetivo da pesquisa. Segundo Morosini (2015, p. 107):

É preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas. Procurar, na medida do possível, documentos cujos autores não se limitam a apresentar dados, mas incluem também elementos de análise e de interpretação; ter o cuidado de recolher textos que apresentem abordagens diversificadas do fenômeno estudado; [...].

As produções selecionadas foram agregadas em dois focos temáticos: a) Gestão escolar e as dimensões que permeiam a Educação Especial na perspectiva da inclusão; b) Interpretação das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no contexto da prática.

Morosini (2015, p. 102) faz referência a este processo quando afirma que “[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada.” Diante das diferentes perspectivas encontradas na busca bibliográfica impõe-se a preocupação com as discussões presentes nas pesquisas.

Em relação ao primeiro foco temático tem-se, por exemplo, a pesquisa de Rocha (2016), que retoma a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os textos oficiais e legais publicitados pelo setor da Educação Especial nos 13 municípios da área metropolitana norte de Curitiba (Paraná) e as entrevistas com os gestores desses municípios. O autor destaca que o Estado do Paraná tem uma das menores taxas de inclusão dos Estados brasileiros, pois ao longo dos anos não observou a política nacional. A pesquisa aponta os desafios e as dificuldades que perpassam a infraestrutura interna das secretarias, o desconhecimento dos gestores, a necessidade de

---

<sup>16</sup> Termo utilizado por Morosini (2015).



formação continuada dos professores e a superação de barreiras atitudinais para a efetivação de uma educação inclusiva.

Segabinazzi, Mendes e Pletsch (2015) analisam como dois sistemas municipais de educação traduzem uma mesma política quanto à inserção de tecnologias digitais no AEE. No que se refere à gestão educacional, Mani (2015) aponta o movimento de mudança em voga e a necessidade de as escolas efetivarem a democracia e participarem da sua constituição. Para tanto, analisa a diretoria de ensino do interior do Estado de São Paulo quanto ao seu conhecimento relacionado ao AEE para os alunos com altas habilidades – superdotação e oferta de serviços. Participaram do estudo 22 gestores educacionais da diretoria de ensino da rede paulista do interior do Estado. A autora conclui que apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, os resultados revelam o desconhecimento por parte dos professores das escolas, pois não ocorreram discussões relacionadas ao tema.

Tezani (2008, p. 8), em sua tese, também analisa a rede municipal de ensino e busca “compreender os saberes que envolvem a prática administrativa e pedagógica dos gestores” da rede educacional. A autora acompanhou a trajetória de três escolas municipais a partir da atuação dos seus gestores. A pesquisa, com viés etnográfico, utilizou documentos, observações, fotografias e entrevistas. Conclui apontando que, por vezes, a inclusão não é efetivada na prática pedagógica, evidenciando dificuldades nas relações entre os envolvidos na proposta da educação inclusiva. Reafirma, porém, o importante papel da gestão para o sucesso da educação inclusiva.

Nozu (2013) e Segabinazzi (2015) analisam os dados coletados a partir do Ciclo de Políticas de Ball (2001) para compreender a tradução das políticas públicas quanto às diretrizes do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Segabinazzi (2015) atém-se aos recursos de Tecnologias Digitais, utilizando as entrevistas com os gestores da educação inclusiva, os documentos das duas cidades analisadas e a identificação da ambivalência e das divergências na implantação da política para evidenciar desdobramentos diferenciados em diferentes realidades.

Nozu (2013), por sua vez, descreve e analisa as práticas discursivas e não discursivas do atendimento educacional especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública de ensino do município de Paranaíba, MS. A pesquisa, enquanto ferramenta teórico-metodológica, está ancorada em Michel

Foucault e articulada no Ciclo de Políticas Públicas proposto por Bowe e Ball (MAINARDES, 2006). Seu objetivo é elucidar o contexto de influência, descrever a produção do texto para o AEE, o contexto da prática e os discursos quanto ao AEE. O recurso metodológico utilizado foram os estudos documentais, bibliográficos e as entrevistas com professores e gestores. Como resultado, o autor aponta para práticas discursivas de aproximação e distanciamento com as ações desenvolvidas nas Salas de Recursos, gerando aproximações e distanciamentos entre o trabalho especializado e as classes regulares.

Os recortes mencionados evidenciam a preocupação com a gestão em diferentes âmbitos: municipal, estadual e até em estudos voltados a determinadas escolas. Muitos trabalhos concentraram-se em compreender os delineamentos permitidos e efetuados pelos gestores nas redes municipais e revelam as dificuldades, conflitos e avanços da educação especial na perspectiva da inclusão a partir da compreensão dos gestores escolares. Tosta e Baptista (2010, p. 5) afirmam que quando analisados os “processos de implementação de políticas públicas, observa-se que grande parte dos trabalhos se centra em propostas vinculadas às redes municipais de ensino, seus projetos, formas de atendimento e serviços de apoio.”

No segundo foco temático – Interpretação das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no contexto da prática –, a pesquisa de Borowsky (2016) aponta justamente o movimento que ocorreu nas políticas públicas da Educação Especial Inclusiva do Brasil, no período de 2003 a 2014. O autor aponta que tais políticas públicas são resultado, em parte, de movimentos compostos por diferentes grupos e sujeitos coletivos, com concepções diversas sobre a questão. Entre elas, estão as contradições nos processos implantados, como acesso à escola regular pública por parte dos estudantes com deficiência, sem que a escola modifique a sua estrutura e funcionamento; e a despreocupação com o currículo adaptado, com a formação de professores e com o excessivo número de alunos por sala de aula. Por outro lado está a necessidade de assegurar a acessibilidade física. A autora indica que na gênese das políticas públicas, essas estão atreladas às necessidades do mercado e às concepções da sociedade capitalista, colaborando para o não rompimento da exclusão e desigualdade social histórica. Se, por um lado, a gênese das políticas públicas para a Educação Especial Inclusiva resultou de um grupo

controverso, também permanecem as concepções capitalistas na implantação das políticas municipais.

Silva (2015) analisa o processo de implementação das políticas públicas de educação nos municípios de Itaqui, São Borja e Uruguaiana, na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Evidencia as contradições das políticas e sua execução, gerando ações incompletas por parte das escolas, professores e rede de ensino. Para o autor, as contradições não permitem a superação dos problemas e, por vezes, o agravamento das dificuldades quanto aos processos inclusivos.

Na mesma linha de análise, Santos (2015), em sua pesquisa de mestrado, evidencia a forma como acontece o atendimento educacional especializado dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) a partir do Ciclo de Políticas de Ball (2001) na Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR. A pesquisa atém-se à análise da interpretação por parte dos gestores e professores para os ordenamentos previstos pelos documentos e para a organização do AEE. A elaboração e os dados permitem que os diferentes entendimentos quanto aos serviços sejam evidenciados.

Silva, Hostins e Mendes (2016) problematizam o papel do AEE diante da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). O estudo evidenciou, também, o distanciamento entre o modelo e as práticas da escola e do AEE. Diante das evidências, a questão está em construir convergências entre ambas, beneficiando o processo de escolarização dos estudantes.

Tosta (2012) investiga os movimentos da política de Educação Especial no contexto do Estado de Mato Grosso, especificamente no período compreendido entre 1962 e 2012. Entre as definições apontadas está a preocupação da gestão estadual alinhar-se à política nacional. A política de Educação Especial dessa rede estadual, porém, ainda apresenta desafios quanto aos serviços, à formação de professores e à escolarização dos sujeitos da Educação Especial. A pesquisa contribui com a compreensão dos movimentos efetivados pelos gestores no contexto da educação inclusiva.

Viegas (2014) faz uma análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS a partir do Ciclo de Políticas de Ball (2001). Para tanto, analisa como as políticas nacionais foram interpretadas pela rede municipal, especialmente a partir do financiamento da dupla matrícula do aluno do AEE, que permitiu a

reestruturação da escola e da escolarização dos alunos com deficiência nas redes regulares. Por outro lado, também impulsionou a transformação da escola especial pública municipal em Centro de Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa de Siem-Marcondes (2013) é considerada singular por discutir a especificidade da implantação das políticas de educação inclusiva no Estado de Roraima, de 1970 até 2001. Por ser um Estado de tardia ocupação, isolado geograficamente, dependente dos recursos federais e sem a presença de entidades filantrópicas ou assistenciais, Roraima construiu uma trajetória diferenciada quanto à Educação Especial e Inclusiva. Ao mesmo tempo, os serviços e os espaços educacionais para os estudantes com deficiência também foram sendo constituídos de forma peculiar e entendidas a partir do contexto da região.

Martins (2012) analisa as políticas públicas no Estado de São Paulo no período de 1989 a 2010 e a sua relação com as matrículas dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Ao longo da pesquisa, o autor relaciona dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Produto Interno Bruto (PIB), comparando-os com outros Estados brasileiros. Conclui que apesar dos índices favoráveis, São Paulo é um dos Estados com maior desigualdade social, o que influencia no acesso à educação. Ao analisar os dados referentes às matrículas, o estudo aponta para um aumento significativo da rede regular de ensino na última década, especialmente no Ensino Fundamental, porém, com muitas oscilações no Ensino Médio.

Loureiro (2013) aponta alguns aspectos que diferenciam a sua pesquisa das demais, especialmente quanto ao resultado da análise. Evidencia a carência de políticas que viabilizem a organização da Educação Especial no município de Porto Ferreira (SP) no período de 1972 a 2011, inviabilizando o acesso à educação básica dos estudantes, colaborando, assim, para a atuação das instituições especializadas.

Por fim, Mendes, Souza Neto, Septímio (2016) retomam a retórica do não saber dos professores das escolas diante das políticas de Educação Especial e tecnologias, contribuindo para a estagnação dos processos de aprendizagem do estudante.

As pesquisas desenvolvidas abordaram aspectos importantes quanto ao tema de interesse. Mantém-se, contudo, a necessidade de analisar como as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, orienta, são interpretadas e traduzidas por gestores de escolas públicas do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. (YIN, 2001, p. 27).

A elaboração de uma tese exige a definição de um caminho que, por vezes, é modificado, remodelado ou melhorado ao longo do percurso. Após a exposição das abordagens teóricas desta pesquisa, apresenta-se o caminho metodológico percorrido para alcançar o seu objetivo principal, que é analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas.

Para atender a esse objetivo foram estabelecidos os objetivos específicos apresentados na introdução desta pesquisa. Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa que permitisse ao pesquisador, de acordo com Godoy (1995), entender, compreender e explicar determinado contexto a partir da interpretação do fenômeno estudado, sem a utilização de instrumentos estatísticos. A abordagem possibilitou à pesquisa proposta, estabelecer possíveis relações entre as orientações e interpretações das políticas e as ações efetivadas no contexto da prática. Stake (2015, p. 41) colabora ao afirmar que a pesquisa qualitativa pode ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”. Os interesses específicos e as singularidades do caso colaboram para que a proposta esteja alinhada com as possibilidades apontadas pelo autor.

### 5.1 O ESTUDO DE CASO

Optou-se, a partir da pesquisa qualitativa, por desenvolver um estudo de caso. Nesta perspectiva, as escolas são delineadas como um espaço e tempo dedicado às crianças e jovens, inseridos no mundo globalizado. São, portanto, instituições que sofrem contradições e conflitos recorrentes das políticas impostas pela mantenedora, que ao mesmo tempo orientam a escola a partir das interpretações realizadas.

Yin (2001) aponta que o Estudo de Caso serve para compreender objetivos que estão centrados no “como” e no “por que” de determinados problemas ou situações. E, ainda, o estudo de caso é:

uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência. (YIN, 2001, pp. 32-33).

Neste sentido, a pesquisa visa compreender o contexto de estudo das escolas, ou ainda, segundo o Ciclo de Políticas, o contexto da prática, possibilitando ao pesquisador responder aos objetivos propostos pela pesquisa.

Yin (2001) também sugere um conjunto de habilidades ao bom pesquisador, entre elas: saber fazer as perguntas certas; superar preconceitos e ideologias; saber ser flexível diante do inusitado; saber utilizar esses dados; ter clareza sobre as noções que orientam o estudo; e, ainda, ser imparcial diante das noções pré-concebidas. É indispensável, porém, que a pesquisa não se torne um corpo estranho, mas sim, seja reflexo das suas angústias enquanto investigador.

Quanto à unidade de análise deste estudo, esta compõe-se da interpretação que gestores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul realizam diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão. A definição da unidade de análise é decisiva para o desenvolvimento da pesquisa nas etapas posteriores, pois implica na definição do caso. Para Yin (2001, p. 36), a “unidade de análise apropriada resulta de se especificar fielmente as questões primárias de investigação”.

## 5.2 CONTEXTO DO ESTUDO

No Brasil, as escolas públicas são orientadas pelas políticas públicas do Governo do Estado e/ou Governo Federal, cujos programas e ordenamentos devem ser observados pelos diferentes sistemas de ensino nacional, inclusive pela rede privada e pública (municipal, estadual e federal).

Para atender às necessidades da vasta extensão territorial, o sistema de ensino do Governo do Estado do Rio Grande do Sul dispõe de uma estrutura administrativa centralizada na Secretaria Estadual de Educação. Esta Secretaria atua por meio das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), as quais abrangem a totalidade dos municípios, orientando, auxiliando e analisando a observância do que dispõem as orientações legais.

Assim, entre as 30 coordenadorias da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, optou-se pela 17ª CRE localizada na cidade de Santa Rosa. Esta é composta por 22 municípios da região Noroeste do Rio Grande do Sul: Alecrim, Alegria, Boa Vista do Buricá, Campinas das Missões, Cândido Godoi, Doutor Maurício Cardoso, Giruá, Horizontina, Independência, Nova Candelária, Novo Machado, Porto Lucena, Porto Mauá, Porto Vera Cruz, Santo Cristo, Santa Rosa, São José do Inhacorá, São Paulo das Missões, Senador Salgado Filho, Três de Maio, Tucunduva e Tuparendi.

Importante ressaltar que nesta organização administrativa, cada CRE e cada escola têm certa autonomia na organização, no planejamento dos seus espaços físicos, na organização financeira e pedagógica. As escolas estão, porém, atreladas a uma série de questões administrativas e jurídicas que exigem o atendimento de todos os dispositivos legais previstos.

A gestão escolar é a via de contato entre a CRE e as comunidades escolares. Para os gestores, especialmente para os diretores, são direcionadas as orientações, bem como a responsabilidade pela gestão da sua escola. Nesta situação, a estrutura administrativa da CRE orienta as escolas por meio de documentos e normativas emitidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do RS.

A partir da compreensão do funcionamento da estrutura administrativa da rede estadual de ensino, buscou-se nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), e Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (OPNE), elementos que permitiram identificar quantitativamente os estudantes matriculados, bem como a estrutura física das escolas. Conforme alerta Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016, pp. 11-12), é preciso que as análises apontem elementos que permitam ao leitor ter a noção do Estado e do período a que está se referindo.

[...] a maior parte das análises de política, particularmente aquelas de nível escolar ou institucional, você encontra muitas citações de pessoas falando coisas e, às vezes, descrições de pessoas fazendo coisas. Mas você raramente consegue ter uma noção de onde seja este lugar, como ele se parece. Presumidamente ele é um prédio, ou conjunto de prédios, mas você muito raramente tem qualquer noção da aparência deste prédio, das condições em que ele esteja, quais instalações ele possua, como eles estão estruturados, de que cor são pintados. Ele tem um *playground* para os alunos brincarem? Tem laboratório de ciências? Nós desmaterializamos a análise de políticas públicas, nós a arrancamos do seu contexto, neste

sentido, não damos nenhuma noção de sua materialidade. E também, quase nunca pesquisadores te contam sobre dinheiro, por exemplo. Qual é o orçamento? Qual é a verba disponível? Qual é o salário dos professores? Quanto é investido na manutenção dos prédios? Qual é a verba disponível para a compra de materiais de ensino como livros, ou mesas, cadeiras, computadores?

O acesso a estes bancos de dados evidenciou que 78 escolas da rede estadual atuavam nas Regiões das Missões e do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, todas pertencendo à 17ª CRE. Segundo o Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, no ano de 2013<sup>17</sup>, 23.149 estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental e 7.734 estudantes no Ensino Médio, enquanto as redes municipais, particular e federal, dos 22 municípios, concentravam 24.238 matrículas no Ensino Fundamental e 1.231 matrículas no Ensino Médio. Ou seja, a rede estadual concentrava um número significativo de estudantes, os quais necessitam de espaço escolar e de toda a infraestrutura necessária para o acesso aos conhecimentos escolares.

Um percentual dessas matrículas é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação o que, *a priori*, exige uma estrutura pedagógica e física diferenciada no que tange ao atendimento. Os dados extraídos do Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul, elaborado pela Secretaria de Educação, no ano 2013, apontam que 697 estudantes com deficiência frequentam a escola regular da região de abrangência da 17ª CRE, dos quais 294 frequentam as escolas estaduais e outros 403 estão na rede municipal ou federal.

Sobre as especificidades destas escolas e as intervenções pedagógicas necessárias diante das políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão, pode-se apontar, a partir do diagnóstico fornecido pela Secretaria de Educação do Estado, que nas escolas das redes estadual, municipal, federal e particular da região de abrangência da 17ª CRE, há uma concentração de 527 estudantes com deficiência intelectual, ou seja, 75%. Desse universo, 81 estudantes possuem deficiência física (10%); 48 têm deficiência múltipla (6%); 22 estudantes apresentam deficiência auditiva (3%); três estudantes têm surdez (1%); 51 estudantes possuem baixa visão (7%); 12 têm cegueira (1%); 15 têm autismo infantil (2%); cinco são portadores de Síndrome de Asperger (1%); 15 possuem transtorno desintegrativo da

<sup>17</sup> Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1>.



infância (2%); e nenhum estudante apresenta altas habilidades (superdotação) ou surdez/cegueira. Pergunta-se: esses dados evidenciam carência nos diagnósticos ou na disponibilização dos dados?

Segundo a Secretaria Estadual de Educação<sup>18</sup>, apenas 18 das 78 escolas da rede estadual (23,1%) possuem Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto a acessibilidade física só foi realidade para 36 escolas (46,2%) no ano de 2013. Isso significa que parte significativa das escolas não possui adaptações físicas e nem suporte pedagógico para os estudantes público da Educação Especial. A questão que se impõe é: Por que, mesmo sendo previstas pelas políticas educacionais e pelos programas Escola Acessível e Programa Sala de Recurso Multifuncional, essas benfeitorias não foram efetivadas em grande parte das escolas, apesar da disponibilização de recursos financeiros pelo governo federal? Ou, ainda, como as políticas educacionais na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretados?

Para analisar o problema proposto, foram selecionadas duas escolas que são orientadas pela 17ª CRE e estão localizadas na cidade de Santa Rosa (RS). Para tanto, contatou-se com a Coordenadoria Regional da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE) para a apresentação do estudo, apontando os objetivos e relevância da pesquisa. Neste contato, tomou-se conhecimento das 18 escolas estaduais situadas no município. Os critérios estabelecidos para a pesquisa quanto às escolas selecionadas foram: a) uma estar situada na zona central da cidade e outra situada em um dos bairros da cidade; b) observado o critério anterior, ambas deveriam ter o maior número de alunos matriculados.

Após a assinatura do Termo de Anuência pela coordenadora da 17ª CRE<sup>19</sup>, cadastrou-se o projeto na plataforma. A partir da avaliação positiva do CEP quanto ao projeto analisado estabeleceu-se contato com as escolas selecionadas.

### 5.3 ESCOLAS ANALISADAS: DUAS REALIDADES

Para dar continuidade à pesquisa estabeleceu-se o primeiro contato via telefone com as duas escolas selecionadas, a fim de agendar a primeira entrevista

---

<sup>18</sup> Id., ibid.

<sup>19</sup> A coordenadora responde pelas demandas e necessidades das escolas que compõem a 17ª CRE.

com um dos gestores. Antes, porém, de iniciar a coleta de dados, recorreu-se a uma terceira instituição para realizar a “entrevista-piloto”. A partir dela foram realizados alguns ajustes no roteiro da entrevista semiestruturada para que fosse possível atender a intenção desta pesquisa.

Reorganizadas essas questões, iniciou-se a aproximação com as escolas e o processo de coleta. As primeiras três entrevistas ocorreram conforme pré-agendado, e nas demais encontrou-se algumas dificuldades pois os gestores acabavam se deparando com outros compromissos. Apesar dos cancelamentos e dificuldades com os agendamentos, os encontros foram realizados, totalizando dez entrevistas (cinco na Escola A e cinco na Escola B) sendo que cada uma delas revelou uma riqueza de detalhes e a continuidade da investigação. Além das entrevistas, no Diário de Campo foram registradas questões importantes referentes às duas instituições.

Na tentativa de contemplar o fenômeno social apurou-se o olhar quanto ao *lôcus* da pesquisa e dos sujeitos, seguindo as orientações de Gil (2002). Nesse mesmo sentido, observou-se o alerta de Moreira (2018, p. 69), para quem, “em pesquisa educacional, o contexto é importante porque as escolas diferem umas das outras, seja na admissão de estudantes e professores ou na cultura escolar, seja na atuação da gestão escolar, no grau de envolvimento com as autoridades locais [...]”. A escola A está localizada em um bairro afastado do centro da cidade. Para acessá-la é necessário cruzar a rodovia que interliga diferentes municípios da região. Distante da área central, o acesso ao bairro é difícil, assim como o acesso dos moradores do bairro à área central da cidade. Na escola funciona o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) e o Ensino Médio.

A escola B está situada praticamente no centro da cidade, de fácil acesso, rodeada por um comércio pujante e belas edificações. Oferta aos seus estudantes o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

#### 5.4 PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além dos documentos institucionais, foram realizadas entrevistas com os gestores escolares (diretor, vice-diretor e coordenadora pedagógica) que, diante da função que lhes foi atribuída, assumem responsabilidades previstas por lei. No contexto das escolas, porém, foi identificado

um profissional que ocupa, juntamente com os demais, o papel de gestor: o gestor financeiro.

Este, por vezes, é um professor ou servidor técnico que assume a responsabilidade de gerenciar os recursos financeiros destinados pela mantenedora, de programas estaduais e federais ou ainda recursos oriundos do Círculo de Pais e Mestres (CPM). É ele, também, que faz os investimentos e a prestação de contas. Nas escolas analisadas o gestor financeiro ocupa papel de destaque junto à gestão.

Foram realizadas entrevistas<sup>20</sup> com cinco gestores de cada uma das escolas. Estes são os responsáveis legais pela estrutura organizacional administrativa e pedagógica. Cabe, porém, ao diretor da instituição, conforme a Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012), a atribuição de observar a implementação das Políticas Públicas da Secretaria da Educação.

A equipe diretiva tem acesso aos documentos normativos que orientam as suas ações na instituição e, ao mesmo tempo, tem a responsabilidade de democratizá-los. A exigência legal quanto à carga horária (todos os diretores devem estar à disposição da escola 40 horas semanais) e responsabilidade legal de efetivar nas escolas as orientações da CRE, bem como a carência de pesquisas com a participação dos gestores contribuíram para a sua escolha como participantes da pesquisa.

Diante dos primeiros dados, apresenta-se, a seguir, a identificação e a nomenclatura utilizadas para cada pessoa do quadro diretivo das Escolas A e B. Ressalta-se que são nomes fictícios, exceto o da pesquisadora.

---

<sup>20</sup> Para a realização desta pesquisa foram solicitados os Termos de Anuência à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e, posteriormente, o Termo de Consentimento dos entrevistados das duas instituições que participaram da pesquisa (conforme anexos). Após as considerações da banca de qualificação o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul (UCS), mediante processo CAAE: 88256418.2.0000.5341.

Quadro 3. Composição do quadro diretivo das Escolas A e B

<b>Escola</b>	<b>Participantes</b>	<b>Identificação</b>
A	Diretora	Camila
	Vice-diretora	Adriana
	Coordenadora Pedagógica	Rosa
	Coordenadora Pedagógica	Vanderléia
	Gestor Financeiro	Lauro
B	Diretora	Gerusa
	Vice-diretora	Maria
	Coordenadora Pedagógica	Suzana
	Coordenadora Pedagógica	Elis Regina
	Gestora Financeira	Elisângela

Fonte: dados da pesquisa (2018).

## 5.5 FONTES DE EVIDÊNCIAS

Como procedimento de investigação optou-se por um Estudo de Caso que envolvesse as seguintes fontes de evidências: entrevistas, Diário de Campo e documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico).

Segundo Yin (2001), as entrevistas são uma importante fonte de informação para as pesquisas. Neste estudo, elas foram estruturadas com base no problema e nos objetivos propostos inicialmente (Apêndice A). As entrevistas semiestruturadas com gestores foram gravadas em áudio para posterior transcrição, exceto de duas gestoras da Escola B, que não permitiram as gravações, as quais foram substituídas por anotações. Todas as entrevistas ocorreram nas dependências das escolas e no horário de trabalho dos gestores. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia com as informações referentes à pesquisa.

Quanto ao registro das informações, Yin (2016, p. 141) alerta que: “[...] na situação de observação como de entrevista, e especialmente durante o trabalho de campo inicial, evite usar apenas suas próprias paráfrases em suas anotações, mas, mais sutilmente, suas próprias ‘categorias’ para descrever a realidade ”.

Os registros no Diário de Campo foram realizados nos momentos em que a pesquisadora visitava a escola para agendar ou para realizar as entrevistas. As

observações se referiram à estrutura física, tecnológica e de recursos humanos, bem como ao funcionamento pedagógico e administrativo das escolas.

A Proposta Pedagógica, denominada por algumas escolas como Projeto Político-Pedagógico (PPP), é de responsabilidade da escola. No PPP deverão estar descritos os compromissos assumidos com a comunidade e com a formação dos estudantes. A execução destes compromissos também deverá estar expressa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, estabelece no art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência. I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Res. CNE/CEB nº 04/2009) reafirmam a responsabilidade da escola com a elaboração desse importante documento. Segundo a Resolução citada, o PPP também deverá prever a organização da AEE (BRASIL, 2009). Diante da impossibilidade de a escola ofertar o atendimento, o PPP deverá prever onde ele será ofertado para os estudantes da escola.

## 5.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE

A partir desses procedimentos retoma-se a organização dos dados para posterior análise. No Quadro 4, a seguir, constam as fontes de evidências e os procedimentos de coleta de dados.

Quadro 4. Fontes de evidências e procedimentos

<b>Fontes de evidências</b>	<b>Procedimentos</b>
Entrevistas	Gravação e transcrição das entrevistas
PPP das escolas	Consulta à proposta
Diário de Campo	Registro escrito pela pesquisadora

Fonte: elaboração própria da pesquisadora (2018).

Os recortes das fontes de evidências que compuseram as análises e discussões estão dispostos na forma de citação direta, sendo que cada uma delas contém a fonte e o nome fictício da entrevistada. Os exemplos retratam a forma como as fontes de evidências serão apresentadas ao longo do próximo capítulo.

As portas das salas de aula da Escola A têm inúmeras rasuras. Também possuem um grande extra de proteção para evitar que as mesmas sejam arrombadas. O cenário compara-se a uma prisão, pois exige acessar duas portas para passagem para chegar à sala de aula. (Diário de Campo, pesquisadora).

*Estamos sem orientação no período da manhã e à noite. Estou na gestão na função de vice-diretora há seis anos e 10 meses (mais ou menos). (Entrevista com a vice-diretora Maria, da Escola B).*

Nossa escola tem muito presente este desafio e constantemente vivencia o trabalho com estas pessoas [...]. (Projeto Político-Pedagógico da Escola B).

As informações resultantes das entrevistas, bem como das observações registradas no Diário de Campo e nos documentos foram cruzadas, utilizando como referência a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). No procedimento de análise buscou-se detalhar o processo.

## 5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 7), a Análise Textual Discursiva (ATD) é “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Ou seja, a ATD permite ao pesquisador a compreensão e a construção de análises a partir das informações coletadas.

Neste sentido, ressalta-se que as fontes de evidências foram submetidas à desfragmentação ou desconstrução dos textos<sup>21</sup>. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 124):

Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo.

Das fontes de evidências emergem a categorização dos significados que serão apresentados a seguir. Desta forma, a partir da “desconstrução dos textos” são estabelecidas as relações, ou seja, as categorizações.

---

<sup>21</sup> Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 11), “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes.”

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significados próximos constituem as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 197).

Moraes (2003, pp. 197-198) orienta que nesse “processo as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delineadas cada vez com mais rigor e precisão”, exigindo do pesquisador atenção na definição das categorias emergentes, pois “são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*.” Essas categorias exigem atenção e necessitam três propriedades: validação, pertinência, homogeneidade e não exclusão mútua. E podem ser produzidas pelo método dedutivo<sup>22</sup>, método indutivo<sup>23</sup> e o método intuitivo<sup>24</sup>.

Quanto à dedução das categorias, optou-se pelo método indutivo, em que as categorias são construídas a partir do *corpus* da pesquisa. “É um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes.” (MORAES, 2003, p. 197).

Descrever e apresentar as categorias requer fundamentar e validar essas descrições a partir das interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informação retirada dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionados com perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos. Essa é uma forma de validação (MORAES, 2003, p. 203) que requer, porém, atenção do pesquisador para que as categorias apontadas consigam trazer nitidez necessária ao objetivo proposto.

A partir das categorias de análise emergiram textos em que estão expressos significados referentes ao tema. Estes, por sua vez, compuseram as subcategorias, resultando das categorias e das compreensões atingidas. O primeiro foco temático contempla as discussões quanto à gestão e as discussões que permeiam a educação integram duas categorias: a) contexto situado, aproximações e distanciamentos; e b) cultura profissional: posicionamentos dos gestores diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

---

<sup>22</sup> Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 197), é o “um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos.”

<sup>23</sup> “[...] implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.197).

<sup>24</sup> Este método chega “a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 198).

Já o segundo foco temático contempla as questões relacionadas à interpretação das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no contexto da prática. Compõe-se de duas categorias: a) Contextos materiais: gestão dos Programas Escola Acessível e Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; e b) Contexto Externo: atuação do gestor diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão

Os focos temáticos, as categorias e as subcategorias estão organizados no Quadro 5, a seguir, permitindo a compreensão quanto à organização do próximo capítulo, no qual são detalhados cada um dos tópicos.

Quadro 5. Focos temáticos, categorias e subcategorias

<b>Foco temático</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
6.1 A gestão escolar e as discussões que permeiam a educação pública	6.1.1 Contextos situados: aproximações e distanciamentos	6.1.1.1 O contexto situado da Escola A
		6.1.1.2 O contexto situado da Escola B
	6.1.2 Cultura profissional: posicionamentos dos gestores diante da Educação Especial na perspectiva da Inclusão	6.1.2.2. A concepção de educação especial dos gestores
		6.1.2.3 O papel das escolas especiais a partir da concepção dos gestores.
6.2 Interpretação das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no contexto da prática	6.2.1 Contextos Materiais: Gestão dos Programas Escola Acessível e implantação da Salas de Recursos Multifuncionais	6.2.1.1 O Programa Sala de Recursos Multifuncionais e seu “lugar” na escola
		6.2.1.2 A visibilidade do Programa Escola Acessível
	6.2.2 Contexto Externo: atuação do gestor diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão	6.2.2.1 Os estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas e democráticas
		5.2.2.2 Educação inclusiva, mantenedora e gestores.

Fonte: elaboração própria (2018).

Os produtos da análise expressos no Quadro 5 serão discutidos no capítulo a seguir. A segunda etapa consiste na captação do novo emergente (ou na construção de um metatexto), que deve resultar em:



[...] processos intuitivos e auto-organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma de categorias. Dentro dessa perspectiva, um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor. (MORAES; GALIAZZI; 2007, p. 207).

O capítulo que segue visa expressar com o “máximo de clareza e rigor” as evidências encontradas a respeito da forma como os gestores interpretam as políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

## 6 O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. Mas, além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, [...] é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos na parede, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico. (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315).

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados produzidos a partir das fontes de evidências: entrevistas, Diário de Campo e documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico). O primeiro foco temático analisado é a Gestão Escolar e as discussões que permeiam a educação pública na categoria “Contextos situados: aproximações e distanciamentos” e as duas subcategorias: “O contexto situado da Escola A” e “O contexto situado na Escola B”.

O segundo foco, como as demais categorias e subcategorias, seguem a sequência indicada no Quadro 5, apresentado no capítulo anterior. É necessário destacar, porém, que para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), os contextos são extremamente importantes para compreender a forma como as políticas são colocadas em ação:

As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretações” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise das políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional.

A partir dessa perspectiva na emergência das categorias é possível agrupar as fontes de evidências nas quatro dimensões contextuais da política de atuação: Contextos situados, Cultura profissional, Contextos materiais e Contexto externo.

As categorias, por vezes, se inter-relacionam e têm interfaces que necessitam ser analisadas nas suas complexidades, como se pode observar em cada uma delas, analisadas a seguir.

## 6.1 GESTÃO ESCOLAR E AS DISCUSSÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A eleição dos gestores, especificamente das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, é entendida como um mecanismo de gestão democrática, uma vez que possibilita, por meio do voto, a participação dos professores, técnicos, pais e estudantes. Para Scalabrin (2016, p. 14), a “participação da comunidade escolar e os mecanismos de controle social podem ser ampliados. Ademais, as eleições diretas de diretores escolares podem minimizar a cultura do favor, o clientelismo e o personalismo, característicos das indicações políticas”.

Para Ferreira (2004), a gestão também tem a possibilidade de planejar, tomar decisões, definir o trabalho e quem o irá realizar. Schmitz (2013, p. 124), ao analisar a gestão das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, constatou que elas estão “passando por inúmeras, complexas e profundas modificações” diante do contexto de mudanças econômicas, sociais e das políticas públicas da Educação. Scalabrin (2016, p. 13) colabora com a discussão ao afirmar que:

A partir dos anos 1990, com a globalização da economia, novas demandas foram impostas à escola, iniciaram-se os processos de descentralização, conferindo maior autonomia para decidir e resolver as suas questões cotidianas, mas ampliaram-se as responsabilidades da gestão escolar. A escola continua condicionada aos influxos dos sistemas de ensino e estes pelas influências dos organismos internacionais. As políticas educacionais implantadas pelas reformas demandam novos modelos de gestão escolar e exigem um novo perfil de diretor de escola, que acumule competência técnica para os processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e competência política para os processos participativos.

Vinculados à economia global e aos ordenamentos dos mecanismos internacionais, gestores assumem cada vez mais responsabilidades, por vezes, descentralizando a responsabilidade da mantenedora. Assegurada no campo político por dispositivos previstos nas leis estaduais e pelo Plano Nacional e Estadual de Educação, a equipe diretiva, aqui entendida como gestores, assume a responsabilidade de gerir a instituição pública.

Eleitos pela comunidade escolar e com responsabilidades definidas pela Lei nº 10.576, de 1995, atualizada pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012, que estabelece no seu art. 4º: “A administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelos seguintes órgãos: I – Equipe Diretiva (ED), integrada pelo Diretor,

Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico; II – Conselho Escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2012), os gestores têm a responsabilidade de gerir os espaços escolares.

Na rede de ensino analisada, a escolha dos gestores ocorre por meio da eleição de chapas (para diretor e vice-diretor) compostas por professores da instituição. As exigências a que são submetidos esses candidatos é que sejam integrantes do quadro de servidores da escola e que o diretor possa atuar 40 horas na instituição.

Os gestores são percebidos como atores no contexto escolar. Busca-se, neste foco temático da análise, dedicar-lhes atenção, especialmente quanto à forma de atuação no contexto em que a escola está situada, como entendem o funcionamento das orientações previstas pela mantenedora quanto à educação pública, à inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados, e quais ações desenvolvem para fazer a escola funcionar no dia a dia.

As categorias que emergiram do foco temático “Gestão escolar e as discussões que permeiam a educação pública” contribuíram para analisar a possível relação entre os contextos em que as escolas estão situadas, a gestão financeira, os processos de exclusões e inclusões, bem como a concepção de educação e escola destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

### **6.1.1 Contextos situados: aproximações e distanciamentos**

Os contextos são tentativas de entender a dinâmica e as inter-relações da conjuntura com o objetivo proposto pela pesquisa. Neste sentido, o contexto situado “refere-se àqueles aspectos ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. Localização e matrícula são, naturalmente, inter-relacionadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

Nesta pesquisa, destaca-se o contexto pois as duas escolas analisadas evidenciam contradições sociais e econômicas a partir da sua localização e matrículas. A forma de lidar ou entender os processos inclusivos também incide no espaço da escola a partir da gestão escolar. É este entender que evidencia as interfaces com as orientações expressas quanto à educação inclusiva e a forma como essas são interpretadas pelos gestores.

No capítulo anterior apresentou-se, sucintamente, as duas escolas analisadas a partir das informações obtidas no momento da sua seleção. Quando, porém, foram analisadas nas suas singularidades, emergiram duas importantes subcategorias, as quais são apresentadas na sequência.

#### 6.1.1.1 O contexto situado da Escola A

A Escola A, já descrita anteriormente, tem aspectos específicos que precisam ser discutidos e analisados. Ao longo dessa subcategoria são discutidas a relação entre a localização territorial, matrículas, recursos financeiros e avaliação externa.

São evidenciadas, também, questões como o esforço dos gestores em manter a escola em funcionamento e com bons resultados no que diz respeito à aprendizagem e competitividade, diante da impossibilidade de a mantenedora fornecer recursos financeiros que assegurem os serviços básicos. Isso requer que a própria instituição encontre alternativas para prover as suas necessidades básicas.

Às margens da rodovia, rodeada por áreas pantanosas e um rio, a escola foi idealizada nos anos 1990. Formatada inicialmente para atender os estudantes na sua integralidade, tem como um dos enfoques os esportes e as artes, bem como o estabelecimento de laços com a comunidade por meio da participação.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)<sup>25</sup>, também apelidados de “brisolões”, são a efetivação desse projeto. No Rio Grande do Sul foram idealizados na gestão pedetista do então governador Alceu de Deus Collares (1991-1995), como resultado de um processo de compreensão ideológica da função escolar. Passadas quase três décadas, porém, os Cieps deixaram de lado o projeto inicial e, no caso da escola analisada, esta apresenta dificuldades e especificidades.

A localização e as dificuldades financeiras que se abatem sobre as famílias dos estudantes matriculados na Escola A refletem na contribuição voluntária da comunidade escolar por meio do Círculo de Pais e Mestres (CPM). Os gestores têm ciência das dificuldades impostas pelo contexto, pois, como afirma a gestora, *“estamos em uma região com a maior vulnerabilidade social e econômica do*

---

<sup>25</sup> Segundo Portilho (2006), os Cieps foram formulados a partir da década de 1980 para atender determinada concepção de educação integral. Com a educação ampliada, Darcy Ribeiro, seu idealizador, acreditava promover a emancipação das classes populares e o pleno exercício da cidadania. Com organização pedagógica e estrutura física diferenciada, inúmeros Cieps foram construídos no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro.

*município*” (entrevista, vice-diretora Adriana), o que inviabiliza arrecadações mensais significativas.

*É difícil. Auxílio de material, de xerox é muito difícil. A gente não tem auxílio para xerox extra, somente para as avaliações. Os pequenos, até 3ª série, ainda colaboram, depois disso [...]. A gente não sabe se isso é comum em todas as escolas [...], mas aqui é bem complicado. (Entrevista, vice-diretora Adriana).*

Por localizar-se em um dos bairros afastados da cidade, conhecida como uma região que apresenta altos índices de intervenções policiais, a população da cidade evita transitar no bairro. A situação se reflete no espaço escolar, conforme registra a gestora ao afirmar

*Tivemos um problema com drogas, fomos pedir auxílio e a gente não teve o apoio que imaginava da mantenedora. Mandaram chamar a polícia, mas isso a gente já sabia que podia fazer. (Entrevista, vice-diretora Adriana).*

Violência e desigualdade social são facilmente identificadas no bairro, e reverberam na escola por meio de situações isoladas ou, ainda, na impossibilidade de atrair estudantes de outros bairros. Com um número considerável de estudantes matriculados (com inúmeras especificidades e deficiências), mas insuficiente para ocupar a grandiosidade do espaço da escola, os gestores se defrontam com a necessidade de obras, pinturas, adaptações e jardinagem do espaço. A pesquisa de Tilton (2014, pp. 228-229) assim analisa a gestão das escolas estaduais do RS:

O ambiente físico das escolas estaduais é estarrecedor a quem entra pela primeira vez, e desconcertante, mesmo aos que a frequentam diariamente. É visível ao primeiro olhar porque é foco de reclamação constante. É um ambiente envelhecido, degradado pelo uso, pela falta de manutenção, por ser foco também de expressão cultural e dos sentimentos dos estudantes (seja de revolta contra os colegas, contra os professores, contra a direção, contra a escola, seja de amor, de orgulho ou outros motivos). Paredes descascadas, pichadas, sujas, quebradas, tetos com partes caídas, cadeiras, mesas, vidros quebrados, chão com buracos, lâmpadas queimadas, armários com portas caídas, quebradas, cortinas rasgadas [...].

O trecho descrito está em consonância com o seguinte registro, elaborado pela pesquisadora, em seu Diário de Campo:

A primeira impressão é de fato assustadora. A calçada, o estacionamento e a portaria parecem estar abandonadas. Somente ao acessar o interior da escola, através da secretaria, percebe-se que a mesma está em funcionamento. Apesar de ser um ambiente limpo e com os objetos dispostos em seus devidos lugares, a estrutura carece de manutenção. (Diário de Campo, pesquisadora).

O número de estudantes matriculados está diretamente relacionado com os recursos da mantenedora, pois quanto maior o número de estudantes, maior o montante necessário de recursos financeiros. Com recursos escassos, repassados com atraso, sem a colaboração da comunidade escolar por meio do Círculo de Pais e Mestres (CPM), a escola sucumbe.

*Eu fico indignado, o governo está indo para o terceiro mês de inadimplência (dos pagamentos da manutenção). Nem o básico para as pessoas irem ao banheiro. Eu disse, não tem como comprar mais nada. Falo, quando vim para essa escola fiquei apavorado, tem um aspecto de assombrada para quem vem a primeira vez. Depois se acostuma. Imagina a gente recebe três mil reais e pouco por mês para dar conta de tudo. Eu digo: pedagógico, manutenção e material de limpeza. De que jeito? (Entrevista, Lauro, gestor financeiro da Escola A).*

Sem apoio financeiro da comunidade escolar, tampouco investimento e recursos por parte da mantenedora, a escola mantém os serviços com poucos profissionais e apenas a manutenção básica para atender os 312 estudantes. Com recursos restritos para xerox, sem ou com pouco material de limpeza e higiene, não há possibilidade de pensar em melhorias ou embelezamento do espaço.

*Sabe que dá tristeza. Dá tristeza, porque ... qualquer um que vai vir a fazer, um serviço por exemplo: cobra 300 ou 400 reais. Gasto mil reais rapidinho para fazer a manutenção. E se a escola recebe três mil reais, o que tu vai fazer? Este valor é para folha de ofício, tinta para impressora, material de limpeza e higiene. Sabe, é terrível. Não consigo mandar fazer, e essa escola aqui, meu Deus do céu...daqui a pouco vai ruir. (Entrevista, Lauro, gestor financeiro da Escola A).*

Além das dificuldades de manutenção da estrutura, resultante do número reduzido de estudantes diante da dimensão do espaço da escola e, conseqüentemente, dos poucos recursos financeiros, a escola enfrenta, ainda, a defasagem de profissionais. O reduzido número de professores e técnicos<sup>26</sup>, e a constante falta de professores no seu turno de trabalho, inviabiliza o planejamento de determinadas ações por parte da gestão. Diante dessas faltas recorrentes, os gestores ocupam o papel de professor substituto. O fato é observado em uma das entrevistas, em que diante da falta de três dos seis professores do turno, a coordenadora assumiu uma sala de aula, além de outras quatro turmas.

<sup>26</sup> Alguns professores e técnicos têm restrição imposta por laudo médico a determinadas atividades.

A entrevista com a vice-diretora durou aproximadamente 50 minutos, neste período fui interrompida nove vezes. Professores, estudantes e técnicos acessavam a sala em busca de algum objeto ou informação. Nessas condições fico a pensar: como a gestão executa o seu trabalho? (Diário de Campo, pesquisadora).

Diante das interrupções, a gestora concluiu:

*Isso aqui é um bolicho. A manhã inteira é assim. [...] Eu já trabalhei em escolas que na coordenação você podia sentar, pensar, organizar. Aqui nós temos um monte de coisas para fazer, hoje é sexta e até segunda-feira tenho que entregar um material na CRE. Então a gente leva para casa. Não consegue dar conta aqui. (Entrevista, gestora Adriana da Escola A).*

Nos dias seguintes, em outra entrevista, novamente a discussão veio à tona, diante das dificuldades encontradas pela gestora e professora:

*Eu sou coordenadora, fazer a organização de horários, de professores, substituições (que não é o trabalho da gente), mas a gente faz, questão de regimento, plano de estudo, plano de trabalho dos professores, organização (ajuda os professores a organizar o plano de trabalho), a parte de informática, audiovisual (não temos ninguém que faz isso), organização de reuniões pedagógicas. Isso tudo faz parte da coordenação. Mas, mais o que a gente está fazendo aqui é substituir professor, é o que mais a gente está fazendo. É muito preocupante, é muito sério, inclusive no turno da manhã, a questão da falta de professor de português desde julho. Não tem e não tem previsão. Estão sem professor hoje, ou seja, o segundo ano ficou sem aula, tem aulas que consigo administrar junto com o primeiro ano. Às vezes, não consigo atender. Quando tem recurso, tipo sala de informática, administra as duas aulas juntas. E não há só falta de professores, também professores desmotivados. (Entrevista, coordenadora Vanderléia da Escola A).*

Esse trecho retoma o problema da falta de professores, situação recorrente em todas as áreas do conhecimento e turnos de aula (manhã, tarde e noite). Debate-se, ainda, outro grande problema: os baixos índices nas avaliações externas (que até o momento são entendidos pela mantenedora como indicadores de necessidades), os quais carecem de recursos federais<sup>27</sup>.

*Os programas vêm para escola e a gente adere ou não. Então aderimos até o ano passado ao Mais Educação. Este ano aderimos ao Programa Mais Alfabetização, que é mais voltado para a educação das Séries Iniciais. Temos o aporte de uma pessoa que vem e ajuda na alfabetização. (Entrevista, gestora Adriana da Escola A).*

<sup>27</sup> Em diversos momentos, os gestores das duas escolas entrevistadas fazem referência a diferentes programas do governo federal, especialmente ao Mais Educação (que visava aumentar o tempo de permanência do estudante na escola) e ao Programa Mais Alfabetização (cujo foco é a alfabetização dos estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental). É, também, uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). O objetivo do Programa Mais Alfabetização é reverter um índice negativo, habilitando as escolas com indicadores negativos no aspecto analisado.



Os programas do governo estão vinculados à transferência de recursos materiais, humanos ou financeiros. Sua adesão permite à escola “respirar”, pois em alguma medida auxiliam na manutenção da estrutura e na melhora dos índices das avaliações externas, que exigem da escola e dos estudantes a competitividade com as demais escolas.

Apesar desta pesquisa não se ater às discussões referentes a avaliação externa, fica evidente, a partir da fala dos gestores, que a mantenedora e a gestão escolar monitoram os índices de avaliação externa, os quais definem o *status* da escola e a possibilidade de aderir a programas federais.

Além da preocupação apresentada pela gestão da Escola A com as avaliações externas, Pronko (2015) lembra que o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) orientam os países no sentido de que o Estado não deve ser o único a oferecer serviços básicos, ou seja, ele não é o responsável exclusivo pela oferta, mas sim pela sua regulação e organização. Vislumbra-se, de certa forma, que esse processo está em andamento diante da exoneração das responsabilidades da mantenedora ao não oferecer suporte diante da carência de recursos humanos e de materiais.

Percebe-se que os desafios da Escola A quanto à sua manutenção estão relacionados às questões financeiras, além das pedagógicas ou de aprendizagem dos seus estudantes. Os gestores encontram-se, assim, diante da necessidade de pensar e efetivar ações que garantam, também, a autonomia financeira da instituição.

Por outro lado, a procura por matrículas ocorre apenas pela população que vive nos entornos da escola, onde muitas famílias são beneficiárias de programas assistenciais e vivem em situação de pobreza. Os gestores também afirmam que um número significativo de estudantes apresenta dificuldades na escrita, leitura e elaboração de cálculos matemáticos, porém, na maioria dos casos, as causas não são identificadas. A escola, contudo, mantém na fala dos seus gestores a sua bandeira de cooperação, igualdade de acesso e permanência para todos que a procuram:

*Apesar de tudo que temos aqui, nós temos pessoas que sonham, que vão atrás, que a gente encontra trabalhando, que se formam no ensino superior. Isso deixa a gente muito feliz. Se eu sair daqui e encontrar um aluno trabalhando em um supermercado, isso me deixa muito feliz. Para mim é uma realização, pela condição que vivem e pelas histórias que a gente*

*conhece. Acho que eles são pessoas que se superam pela condição, pelos pais que têm. E a escola, que eu acho positivo isso, consegue ter uma boa relação com eles, ter diálogo. Levar essa relação que não é só de professor e aluno, mas também de abraço e carinho. (Entrevista com a vice-diretora Adriana da Escola A).*

Retoma-se o entendimento de Ball (2005) e de Gewirtz e Ball (2011), os quais discutem o gerencialismo e o modelo de bem-estar social. Segundo Ball (2005, p. 544), o gerencialismo é um mecanismo utilizado.

na reforma política e na reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos, provocando mudanças substanciais nas relações constituídas nas escolas e substituindo as mesmas por sistemas empresariais competitivos.

Por outro lado, o modelo de bem-estar social, segundo Gewirtz e Ball (2011), tem como principais características valores voltados ao serviço público, igualdade, justiça social e assistência, os quais estão em decadência e dissolução.

O contexto situado da Escola A – especialmente a sua origem como Ciep, localização, matrículas, dificuldades decorrentes da falta de recursos financeiros e humanos – indica que a Escola está identificada segundo o modelo de bem-estar social. Para garantir a sua manutenção enquanto instituição escolar, porém, os gestores assinalam que mudanças precisam ser implantadas como, por exemplo, a imposição de contribuições voluntárias aos estudantes e suas famílias por intermédio do CPM.

Até o momento, todos os estudantes que buscam a Escola A conseguem efetivar a sua matrícula, apesar das dificuldades por que passa a gestão escolar. Uma mudança no modelo pode afetar este processo, porém, se a gestão escolar não encontrar uma possibilidade de arrecadar recursos, a sua própria permanência estará ameaçada.

#### 6.1.1.2 O contexto situado da Escola B

Conforme descrito no capítulo anterior, a Escola B está localizada na área central da cidade, o que contribui para que estudantes de todos os bairros da cidade procurem por matrículas ao longo do ano. Isso permite certa flexibilidade à instituição quanto aos recursos financeiros, recursos humanos, manutenção da estrutura física, além da obtenção de bons resultados na avaliação externa.

A situação confortável da escola pode ser observada a partir do instante em que se acessa o estabelecimento, conforme observado:

*A sensação é deveras estranha diante da Escola B. Como pode uma escola pública ter esta bela estrutura? Ou deveria perguntar: por que só esta escola tem uma bela estrutura física, com jardins ornamentados, salas silenciosas, sistema de imagem na entrada e pintura impecável? Talvez esteja acostumada com escolas públicas que na sua estrutura física apresente a falta de recursos financeiros! (Diário de Campo, pesquisadora).*

A concepção do belo está presente na forma de gestar a escola, segundo depoimento da gestora financeira:

*Um lugar bonito também é educativo. Salas de aula também. Nós não tiramos férias nas férias escolares, pois é época de fazer obras. (Entrevista oral, gestora financeira da Escola B).*

A necessidade de melhorar a estrutura física, adquirir novos e modernos materiais para as aulas, é uma meta constantemente perseguida, resultado parcial das boas condições financeiras das famílias que têm os filhos matriculados na escola.

Essas famílias (representam 980 estudantes) contribuem voluntariamente por meio do CPM, e assumem a responsabilidade de colaborar, seja financeiramente, com trabalhos ou com a compra de materiais ou uniforme para os estudantes, repercutindo positivamente na rotina da escola.

*Implantamos o uso do uniforme pelo Círculo de Pais e Mestres. É mais seguro para os alunos e para a escola! (Entrevista, diretora Gerusa da Escola B).*

*Quando tem uma interséries (jogos) muitos querem entrar, mas só entra com uniforme. (Entrevista, gestora financeira Elisângela da Escola B).*

Por outro lado, a gestão escolar evidencia estar atenta aos cálculos referentes aos recursos financeiros, bem como aos recursos humanos disponibilizados pela mantenedora.

*A dificuldade está no sistema da CRE que destina profissionais para o número de alunos. Aqui, na prática temos um desfalque com as meninas da limpeza, pois temos o bosque e quadra que são espaços grandes. Servimos, também, 400 refeições e temos um cardápio a seguir. Elas se arrebatam. (Entrevista, gestora financeira Elis Regina, da Escola B).*

A compreensão da lógica vigente transparece nas entrevistas, em que a preocupação dos gestores está relacionada à recente diminuição das matrículas. Com 980 matrículas e não mil matrículas, a escola perdeu um montante significativo de recursos financeiros. Diante disso, a preocupação está em aumentar o número de “bons” estudantes, alcançar altos índices nas avaliações externas, oferecer tecnologias para o ensino e criar um ambiente agradável.

Altos índices na avaliação externa também compõem a lista dos serviços oferecidos ou atividades desenvolvidas na escola, fazendo com que boa parte dos professores deseje que seus filhos estudem na instituição.

*Meu filho estuda aqui, estudava em uma escola particular. Fez toda Educação Infantil, eu tirei, não porque não gostava, pensei na questão financeira e também que os nossos professores trabalham nas escolas particulares e o que muda é que as escolas particulares têm mais recursos. Mas, a nível de aprendizagem, depende muito da escola, mas acho que a nossa escola é “forte”. Os nossos índices do Enem e outros índices não mudam muito. O nosso aluno também vai fazer cursinho igual da escola particular. O filho da outra vice, ele passou em um curso concorrido. Fez um ano de cursinho, mas se dedicou direto. Então se tu pensar, ela (escola particular) tem mais recursos, mas a vontade de estudar é do aluno. Talvez ela tenha mais programações. Os nossos pais, em geral, têm condições para colocar em cursos no terceiro ano. Quase todos os nossos alunos que concluem o Ensino Médio fazem curso superior ou curso técnico. (Entrevista com a coordenadora Suzana da Escola B).*

Os investimentos despertam a atenção por abranger todas as áreas de ensino, em especial o esporte, que é uma atividade que atrai muitos estudantes. Os materiais disponibilizados são de qualidade, como afirma a gestora financeira: “Somos destaque no esporte. Temos material que na academia não tem, tem material de pilates, bolas, tem tudo!” (Entrevista com gestora financeira Elisangela da Escola B). Atende, assim, às demandas dos professores da área, como evidencia a gestora: “O que o professor pede, a gente consegue” (Entrevista com a diretora Gerusa da Escola B).

Em todos os momentos, os recursos humanos despontam nas falas dos gestores como “excelentes” e “dedicados”.

*Em relação ao conhecimento, os nossos colegas professores são bem dedicados. Já teve fases, e isto existe em todas as profissões, que tivemos colegas que levaram [...], neste momento temos professores sérios e comprometidos, apesar de estar em cinco ou seis escolas. (Entrevista, coordenadora Suzana da Escola B).*

*Eu acho que a escola prima, primeiro, pela aprendizagem, a prioridade é o aluno. Trabalhamos com professores qualificados e tem auxílio das famílias. Por isso, consegue bons resultados na aprendizagem e formar sujeitos que podem ser inseridos na sociedade. Tem apoio das famílias na questão financeira, na estrutura da escola. Tem diversos recursos, equipamentos, salas, laboratórios (informática e ciências), ginásio e recursos tecnológicos (multimídia, smart e internet). (Entrevista, vice-diretora Maria da Escola B).*

Na fala da coordenadora Suzana existe uma categoria de sujeitos que não pode ser inserida na sociedade e talvez estes não tenham espaço na Escola B. Ao ofertar serviços com boa procura, a escola de certa forma espera o retorno dos estudantes e, quando não alcançado, ocorre uma “exclusão por dentro da escola”. Ou seja, ao não se adaptar à escola, o próprio estudante busca outros espaços. Esse aspecto não foi evidenciado objetivamente nas falas, mas é possível observar algumas nuances.

*[...] temos problemas de indisciplina e de aprendizagem, assim como todos os outros, mas acho que a gente tem [...] (não quero falar que temos os melhores alunos). Mas os pais pegam mais junto. A gente consegue, os pais se empenham. A gente vê isso no primeiro ano do Ensino Médio, só permanece aqui no segundo ano quem se adapta. Quem não consegue, vai embora. O primeiro ano é o mais difícil, vem alunos de várias escolas, e só vai para a série seguinte quem consegue ficar, quem sente dificuldades pega transferência. (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana da Escola B).*

Com bons professores, boa estrutura física, contribuição voluntária dos pais por meio do CPM, com melhorias sendo realizadas a cada período de férias, a escola busca ser e manter a referência na educação pública da cidade. A gestão, apesar de não explicitar, entende que precisa oferecer um excelente leque de serviços, ter excelentes avaliações externas, atrair os melhores alunos e seus pais para garantir a saúde financeira da instituição. Busca, assim, ser competitiva, evidenciando nuances de uma identificação gerencialista na gestão escolar.

Esse funcionamento não exige a escola de ter alguns problemas de difícil solução, como a demanda de recursos humanos e a sobrecarga de trabalho. E, como não tem autonomia para agir sobre a questão, realiza arranjos com deslocamento de profissionais para os setores sobrecarregados, enfrentando desafios no que tange aos professores da sala de aula.

*Estamos negativos em praticamente tudo. Quase toda semana muda o horário. No passado, tinha um horário no final de março que valia para o ano todo. Quase todos os professores eram nomeados, tinham alguns*

*contratos. Agora quase toda semana tem professor chegando e professor saindo. Agora semana que vem, tem avaliações, e nem o professor sabe se vai continuar tendo aula naquele dia com a turma. Estamos sempre com falta de professor em alguma disciplina. Até nós temos que fazer o trabalho de professor, o nosso e o de coordenação. Tem dias que é mais tranquilo, mas depende do dia. Tipo sexta feira desejo que a manhã tenha mais horas, pois a gente não consegue.* (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana da Escola B).

Mesmo diante da dificuldade dos recursos humanos, que é um dos poucos aspectos que evidenciam a sua dependência em relação à mantenedora, a Escola B assume, aos poucos, a responsabilidade de gerir a instituição. Ball e Mainardes (2011, p. 25) alertam que o “setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio”, sendo as escolas responsabilizadas (*accountability*) pela sua performance. Alcançar bons resultados nos indicadores de avaliação, arrecadar recursos para manutenção e oferecer bons “serviços” passaram a ser metas sob a responsabilidade dos gestores.

Essa nova dinâmica exige encontrar meios para maximizar recursos humanos. Para tanto, todos precisam estar bem alocados e atender a um número significativo de estudantes. Por isso, as salas são maiores e conseguem acomodar mais de 30 estudantes, enquanto os atendimentos individuais não compõem a lógica da escola. Essa situação despertou o seguinte questionamento e observação no Diário de Campo da pesquisadora: “Como a escola tem um número significativo de matrículas e poucos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?”

Parte dos gestores entende que o fato está relacionado à inexistência da Sala de Recursos e à carência de profissionais para oferecer atendimento diferenciado, ou ainda, como expõe a coordenadora pedagógica Elis Regina, talvez a questão deva ser analisada a partir da ótica da família e da impossibilidade de o estudante acessar os conhecimentos escolares:

*Eu acho, eu acredito, penso que por ser uma escola grande com muito conteúdo. Penso que os pais procuram escolas com menos exigências e sala de recursos. Eu acredito que seja isso.* (Entrevista, coordenadora pedagógica Elis Regina da Escola B).

A seleção dos estudantes desejados e idealizados por cada escola encontra, por vezes, formas sutis de funcionamento. Bourdieu (2015, p. 248), ao analisar o acesso das camadas mais pobres da sociedade francesa às escolas, conclui que a

escola sempre excluiu e continua a excluir de diferentes modos e ao longo da carreira escolar. Isso ocorre por meio de “práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que exercem como por aqueles que são vítimas”.

Para Ball (2012, p. 24), as mudanças em curso, diante do avanço do neoliberalismo, indicam “o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) de bem-estar.” Na atualidade, a escola pública está sujeita à concorrência, e a forma que encontra para atender a nova demanda, não necessariamente atende às especificidades de todos os estudantes. Uma gestão escolar que prioriza assegurar a competitividade da sua escola, por intermédio da captação de recursos e gerenciamento dos recursos humanos, pode, em alguma medida, não efetivar as garantias asseguradas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ganbin e Santos (2013, p. 398), ancorados nas discussões de Ball (1998, 2001, 2011), afirmam que inúmeras mudanças vêm ocorrendo nos últimos 15 anos na organização social, influenciando o setor público:

Essas mudanças têm alterado as formas de atuação e regulação estatais, os estilos de administração e controle, as relações sociais, os sistemas de financiamento e as condições das organizações públicas de bem-estar social. O fenômeno possui relação com o movimento de globalização da economia mundial, que avança sobre diferentes nações um modelo político, econômico e social baseado na lógica do mercado internacional: o neoliberalismo. .

A partir das evidências percebe-se que a Escola B é beneficiada pelo contexto situado. Ao ofertar aos estudantes da área central da cidade a possibilidade de frequentar uma escola com excelente portfólio de atividades, estrutura física e segurança, captura estudantes dispostos a responder às exigências da escola. Tais exigências podem afastar aqueles que por algum motivo não conseguem acompanhar as aulas e a organização do conteúdo.

O direito assegurado e a forma como a escola interpreta as questões relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva conduzem a outra categoria e a duas subcategorias, as quais permitem analisar as possíveis interpretações dos gestores no que tange aos estudantes dessa área.

### **6.1.2 Cultura profissional: posicionamento dos gestores diante da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

Na categoria “Cultura Profissional” relacionam-se valores e o envolvimento dos gestores com atuações em políticas educacionais. Ball, Maguire e Braun (2016) alertam que as escolas têm culturas profissionais distintas, podendo, por vezes, ser coerentes ou contestáveis dentro da própria instituição.

Nesse sentido, as fontes de evidências permitem identificar um quadro pragmático relacionado às políticas educacionais na perspectiva da inclusão e à forma como os atores de política se posicionam. Da mesma forma como as ideias, as crenças também estão presentes na atuação da coletividade das duas escolas.

Apesar da observação de Ball, Maguire e Braun (2016) de que nem todas as políticas são relevantes para os seus atores, é preciso assinalar que os estudantes com deficiência, transtornos globais, altas habilidades – superdotação, apesar da garantia legal de acesso à escola regular, estão sob ameaça, especialmente diante do baixo número de matrículas nas escolas regulares da cidade de Santa Rosa (RS).

Segundo dados apresentados no ano de 2016, apenas 288 estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação estavam matriculados nas escolas estaduais que, somados aos estudantes público-alvo da Educação Especial das escolas municipais de Santa Rosa (RS), perfazem apenas 56,3% do total. Esse percentual está muito aquém da média estadual e nacional. Faz-se necessário, portanto, analisar o que impede o acesso e a permanência de um maior número de estudantes na escola regular.

Para melhor expor essa relação, foram estabelecidas duas subcategorias, as quais são analisadas a seguir.

#### **6.1.2.1 A concepção dos gestores quanto à Educação Especial**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a) é um documento importante no que tange à Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. A política retoma os marcos históricos e normativos, apresenta um diagnóstico da Educação Especial, estabelece o público-alvo e define as diretrizes. Nesse documento pode-se verificar que:



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- [...]
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, em mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Para alguns gestores, os alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva englobam outras especificidades, como afirma a gestora vice-diretora Maria: *“Temos alunos com autismo (leve), alunos com síndrome do pânico, ansiedade, fobia.”* (Entrevista, vice-diretora Maria da Escola B).

Na fala da gestora, o estudante com Transtorno de Desenvolvimento Global, que compõe o público da Educação Especial, não se diferencia dos estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Na sua concepção, todos são público-alvo, portanto, passíveis de serem atendidos pela escola. Essa compreensão está na contramão das orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e realça o seu desconhecimento a respeito dos documentos orientadores da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Compreensão semelhante é identificada na fala da coordenadora pedagógica Suzana:

*De manhã temos apenas déficit de aprendizagem. À tarde o estudante do quinto ano é complexo. Tem alunos que não sabemos o que é deficiência e o que é não estudar. Temos situações de alunos que não conseguem fazer as provas e trabalhos. Mas, nada que exige adaptações no conteúdo, só na forma de fazer a avaliação. Tipo ficam nervosos, e tenho que ter outro lugar para ele.* (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana da Escola B).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 9) estabelece nesse sentido que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Essa concepção ou a falta de clareza quanto ao público-alvo da Educação Especial prejudica a organização de estratégias pedagógicas que atendam a necessidade dos estudantes. Inviabiliza, também, encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros serviços, pois parece não haver preocupação em conhecer o estudante.

Por outro lado, alguns gestores atêm-se unicamente ao laudo médico para realizar o encaminhamento ao AEE:

*No atual sistema de saúde, você esbarra. Quando o aluno com deficiência, ele vai no posto de saúde, na psicóloga, tudo é moroso, sabemos que diagnosticar não é fácil. Bater o martelo é isso ou aquilo não é fácil, que isso demora três a quatro anos. Mas até a criança ter acesso é demorado. Eu acho que a escola ficou à margem desse processo, o parecer da escola é um parecer complementar: “ah é do professor!”. O médico se apropria de um endeusamento, de um empoderamento que não existe. A escola deveria ser chamada para essa mesa de negociação, ter uma conversa entre médico, psicólogo e professores. Às vezes, o retardo mental não é aparente, mas você vê que ele não vai e não aprende. E o professor não é ouvido, e esse é o maior problema. E a gente esbarra na burocratização. (Entrevista, vice-diretora Adriana da Escola B).*

Novamente, há evidências quanto ao desconhecimento dos novos termos e da Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, que trata do diagnóstico médico como um documento complementar, que pode ser anexado ao Plano de Ensino do AEE. A ausência do laudo, porém, não pode cercear o direito ao atendimento, que conta com o Parecer Pedagógico dos professores da sala de aula e do AEE.

As dificuldades quanto à identificação de quem são os estudantes, acrescidas das barreiras impostas pela exigência do laudo médico, geram preocupação no momento de realizar a matrícula no AEE, mas também permitem questionar aspectos relacionados à questão pedagógica. A PNEEPEI (BRASIL, 2008a, p.5) prevê “a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial” a fim de atender os estudantes.

Infelizmente, os reflexos das mudanças ainda não são visíveis nos posicionamentos e discursos dos gestores. As impossibilidades e dificuldades recorrentes são entendidas como uma possibilidade de encaminhamento para a escola especial. Para Luck (2009, p. 137), na escola “não ocorre rápida e facilmente, a mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais”, pois a instituição é um espaço que debate as demandas exteriores com as possibilidades internas.

Na fala a seguir fica evidente a negação da interpretação da transversalidade da Educação Especial prevista pela legislação para todos os níveis de ensino, enquanto os documentos posteriores a 2008 opõem-se em alguma medida ao conceito de Educação Especial como espaço de aprendizagens voltadas aos estudantes da Educação Especial. Preveem tais documentos que o estudante tem o direito de aprender junto com seus pares ao longo da vida escolar.

O AEE é um recurso importante para que o estudante-alvo da Educação Especial tenha as suas necessidades atendidas, pois assegura a transversalidade prevista, porém, pode ser suspenso, como na situação revelada a seguir:

*Não, os grandes não têm. Eles ficam jogados. No conselho foi conversado para que os mais velhos sejam atendidos, mas não foi bem aceito. Eu até entendo, pois lá eles têm Matemática, Química e Física, História, Geografia... e ela não tem essa abrangência como tem nas séries finais do ensino fundamental. (Entrevista, diretora Camila da Escola A).*

Assim, os estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento<sup>28</sup>, que concluem o Ensino Fundamental, não têm direito à matrícula no AEE. As justificativas vão desde a falta de preparo do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais até a falta de vagas para atender a esses estudantes.

Neste contexto, os professores são orientados a auxiliar o estudante com deficiência nas atividades em sala de aula e, de certa forma, flexibilizar a avaliação. Para a diretora Camila, *“depois das séries iniciais, eles não têm mais nada. Eles caem no matadouro.”* (Entrevista, diretora Camila da Escola A).

A cada entrevista ficava mais estarecida, pois é assustadora a realidade dos estudantes que necessitam de AEE ou de algum tipo de suporte. As escolas desconhecem os mecanismos legais e os direitos assegurados. Nessas circunstâncias, é quase impossível o estudante apropriar-se dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e, conseqüentemente, os processos inclusivos irão fracassar. (Diário de Campo, pesquisadora).

Sem clareza de quais estudantes têm direito e tampouco a convicção da importância do AEE, dificilmente as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) serão alcançadas. O documento faz referência à Proposta Pedagógica<sup>29</sup> que deve pautar as ações das escolas.

---

<sup>28</sup> Nas escolas analisadas não há registro de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

<sup>29</sup> Algumas escolas denominam de Proposta Pedagógica e ou Projeto Político-Pedagógico (PPP). A Escola A denomina o documento de Proposta Pedagógica, enquanto a Escola B denomina o mesmo de PPP. Para fins deste estudo optou-se por utilizar o termo PPP ao longo da pesquisa.

Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, p. 24).

A partir da fala dos gestores, que não estava em consonância com as orientações do PNEEPEI, retomou-se o PPP das escolas na expectativa de que o documento apontasse prerrogativas previstas a partir de 2008.

Para Veiga (1998, p. 15), “um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, [...] o repensar da estrutura de poder da escola”. Segundo Vasconcelos (2004), todos devem colaborar para o cumprimento do disposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O resultado da reflexão coletiva deve estabelecer a filosofia e os objetivos almejados, bem como as estratégias para alcançá-los. Segundo Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (apud VEIGA, 2004, p. 12).

No PPP da Escola A, a educação na perspectiva da inclusão está prevista mediante a oferta do AEE, sem fazer referência à forma como serão ofertados tais atendimentos, a quem se destinam e tampouco como estarão articulados à classe regular:

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo apoiar o educando, o professor e a família, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. A sala dispõe de equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para o atendimento às necessidades especiais dos alunos. (PPP da Escola A).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola B<sup>30</sup> retoma o contexto histórico, e incorre em erros quanto à nomenclatura ao fazer referência aos estudantes da Educação na perspectiva da inclusão.

---

<sup>30</sup> A solicitação para ter acesso ao PPP da Escola B foi ignorada e negada por uma coordenadora e pela vice-diretora. Só tive acesso ao PPP na quarta tentativa, sem permissão de fazer cópia de todo documento. Diante das circunstâncias, copiei apenas o texto a partir do subtítulo que faz referência à “inclusão” (Diário de Campo, pesquisadora).

A escola contemporânea é um espaço social que deve promover nos educandos o desenvolvimento de um pensamento aberto e respeitador das diferenças. A humanidade viveu muito tempo ignorando a diferença, ou melhor, tentando suprimi-la, e com esse pensamento a escola formalizou suas propostas pedagógicas. Mas, hoje, este pensamento não se sustenta mais e a escola terá de abrir-se para receber as pessoas portadoras de necessidades especiais. (PPP da Escola B).

O PPP da Escola B atém-se muito mais à relação entre os estudantes do que aos serviços, ao funcionamento do AEE e aos seus atendimentos. Na sequência, consta a necessidade de ofertar um Plano de Estudos diferenciado, com ênfase nas relações e atitudes para com o estudante na escola, como registra o documento:

Além de se pensar em Plano de Estudos diferenciados para estes alunos, também há um trabalho intenso quanto às relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem com este dito diferente, seja com os professores, com os funcionários, com os colegas de turma e com seus familiares. (PPP da Escola B).

Mesmo sem ser enfatizado pelos PPPs, as escolas devem atender e colaborar para alcançar as metas propostas pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, constantes no Plano Nacional de Educação:

**Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

O Estado do Rio Grande do Sul reafirmou a sua preocupação ao propor a complementação da meta 4 no Plano Estadual de Educação (PEE):

**Meta 4:** A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças. (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

O PNE e o PEE reafirmam o direito de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação acessarem a escola regular na idade escolar e contarem com o apoio necessário.

Faz-se necessário, também, mencionar a orientação do Caderno I – “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2014), no qual a Secretaria Estadual de Educação reafirma o compromisso e o alinhamento à política federal quanto à Educação Especial na perspectiva inclusiva. As escolas analisadas, porém, não fazem nenhuma referência ao documento ou ao alinhamento.

Titton (2004, p. 252) discute a gestão escolar e o PPP das escolas estaduais do RS e constata:

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a prática da gestão na escola não se apoia numa teoria do conhecimento, orientada por princípios coesos e coerentes, de modo a orientar ao alcance do que está descrito em seu PPP como seu objetivo. A gestão da escola é desenvolvida mesclando diferentes conceitos e princípios de gestão, tendo como principais influências os modelos de gerência e administração do taylorismo, do fayolismo, do fordismo, do toyotismo e pautada em princípios autoritários, hierarquizados e excludentes. Esta mistura não é algo planejado pelos gestores da escola, pois seguem as recomendações dos governos, e por falta de clareza teórica e entendimento das propostas, acabam por desenvolver uma prática baseada no espontaneísmo, sem um planejamento prévio, em que a direção dá conta de manter os alunos e professores em sala de aula, independente do que estejam fazendo, desde que não perturbem a “organização” da escola. Acaba sendo gestão do cotidiano [...].

A falta de clareza teórica quanto à Educação Especial na perspectiva inclusiva transcende as falas dos gestores e o PPP das instituições. A concepção de Educação Especial propagada pelos gestores não está em consonância com o PNEEPEI, tampouco com a meta 4 do PNE e PEE. Desta forma, outro questionamento que se impôs foi: qual a concepção de educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva?

#### 6.1.2.2 O papel das Escolas Especiais a partir da concepção dos gestores

As Escolas Especiais ainda são entendidas como uma possibilidade educacional para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especialmente quando a escola regular, diante da dificuldade de atuação dos seus professores, não consegue atendê-los. Ao avançar para as séries finais do Ensino Fundamental esses alunos correm o risco de serem encaminhados para a Escola Especial, como mostra a fala:

*Sei que tem pais que levam para APAE. Ele é muito inteligente, fica irritado quando não entende. A gente amplia o material, faz xerox, deveria ser o livro ampliado para ele, usa lupa, quando necessário. Ele é muito tranquilo, só precisa de acompanhamento. (Entrevista, coordenadora Elis Regina da Escola B).*

As fontes de evidências apontam contradições na interpretação das orientações previstas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e pela meta 4 do PNE e PEE por parte dos gestores das escolas analisadas. Apesar de todos os gestores que compuseram esta pesquisa afirmarem que o estudante tem direito a acessar a escola regular, outras nuances foram identificadas nas suas falas.

É a essas nuances, por vezes tímidas, que o estudo se atém neste momento. A primeira constatação é que os gestores das escolas analisadas relacionam a Educação Especial à educação em escolas especializadas. Dito de outra forma, os gestores responsabilizam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA)<sup>31</sup> pela escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

O argumento utilizado é de que nessas instituições o estudante público-alvo da Educação Especial terá acesso a atendimentos especializados e também não sofrerá discriminações.

*A preocupação maior que tenho é que eles não têm um atendimento especializado na sala de aula. Eu acho que é mais prejudicial, um aluno que na APAE e na APADA poderia ter um atendimento só para ele, e eles não se sentem diferentes, aqui dentro da sala de aula [...]. Não sou contra eles, mas quero um atendimento que os inclua. Porque aqui o colega chama de burrinho e ele não tem um plano de aula diferenciado. (Entrevista, diretora Camila da Escola A).*

A partir desse excerto pode-se enfatizar que essa concepção é recorrente nas falas, pois os gestores acreditam que ao colocar os estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em escolas especializadas ou especiais, em que convivem somente com os seus pares, seriam evitadas as situações constrangedoras ou as dificuldades de aprender no mesmo ritmo que os demais estudantes. Em outras palavras, seriam rompidos os processos de exclusão a que, por vezes, são submetidos na escola regular.

---

<sup>31</sup> Na cidade de Santa Rosa (RS) essas duas instituições possuem escolas e mantêm convênio com o município e o Estado.

*Eu penso que tem situações e situações. Eu acho que se o aluno tem condições de estar e participar, ele vai ganhar mais que conhecimento científico, com o conhecimento da convivência. Tem barreiras? Tem. Os outros incomodam? Incomodam. Fazem bullying? Sim. A gente está sempre lidando com estas situações, fazem bullying. Mas, acho que é um espaço de convivência e ele tem que estar inserido dentro dessa sociedade. Até para ele aprender a lidar com os seus conflitos. Ele vai ter que aprender a lidar com isso. Mas, eu trabalhei na Apae, e quando a gente estava lá tinha situações que não tem como a escola atender. A criança com paralisia agitada é complicada. A gente sabe que o espaço de aprendizagem precisa de um pouco de silêncio e concentração, senão a criança não vai aprender. Nem o aluno que está lá e nem aquele que não está na possibilidade. Com essa ressalva, não tem por que a escola não receber esses alunos que estão no processo de inclusão. O que a gente tem que cuidar, para a gente não excluir essa pessoa dentro desse processo. (Entrevista, vice-diretora Adriana, da Escola A).*

Essa concepção contradiz o princípio da convivência, apontado por Bayer (2013, p. 35) como um dos benefícios da Educação Inclusiva:

Ao se considerar o princípio da convivência, volto à questão básica, já comentada anteriormente, da razão para defender a educação comum das crianças sem e com necessidades especiais. Pergunto, então, por que estas últimas na escola regular? Há, primeiramente, uma resposta de natureza bastante pragmática: eles não vivem em uma sociedade especial. O lugar que eles vivem é uma sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. Todos sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros.

Apesar de a inclusão escolar ser um direito a ser respeitado, a segregação daqueles que não tinham espaço ou acesso à escola regular aparece como uma possibilidade. Ou seja, diante da complexidade da deficiência apresentada pelos estudantes da Educação Especial ou pela dificuldade da escola, outros espaços foram constituídos ao longo das décadas. Os gestores escolares atêm-se ao argumento de que o aluno deve estar apto para frequentar a escola e não a escola se adaptar ao estudante.

Vygotsky e Cole (1998, p. 115) discutem questões relacionadas à interação social e à aprendizagem das crianças com deficiência, e entendem que “dependem pouco da herança e, por conseguinte, dependem de determinadas condições da educação, do ambiente social”. Nesse mesmo rumo, Ziesmann (2015, p. 101), ao analisar a inclusão dos estudantes surdos, enfatiza que “é necessário que haja uma nova postura dos profissionais da educação para que se consiga efetivar a inclusão do surdo em sala de aula, atendendo às necessidades cognitivas, emocionais e sociais do mesmo”. Corroborando as discussões, entende-se que a nova postura



exige a interpretação dos documentos normativos que orientam as práticas inclusivas, em que as especificidades dos estudantes sejam respeitadas.

Uma das gestoras afirma não saber como agir diante das situações. Expõe fragilidades, dificuldades e insegurança, tem clareza de que os processos inclusivos exigem práticas pedagógicas que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes, porém, não aponta perspectivas ou alternativas neste sentido.

*Eu me preocupo com a possibilidade de ensinar esse estudante. Nem foi comigo, mas lembro que tivemos uma aluna deficiente auditiva. Eu não trabalhei com ela. Ela saiu depois. Ela falava, mas ela não ouvia. Saiu, não sei se terminou. Eu ficava muito preocupada, pois a gente não é preparada, tem que estudar e saber como fazer. E até de trabalhar com alunos com turmas grandes, o aluno que tem deficiência auditiva, eu não sei se controlaria meus movimentos. E aprendizagem é diferente. Detectar as formas dele aprender. E como o aluno não tem um professor, fazer com que o conjunto trabalhe para fazer, encontrar métodos...isso é complicado. (Entrevista, coordenadora Suzana, da Escola B).*

O desconhecimento, a insegurança, a falta de tempo para leituras e discussões, associados à negação do direito à matrícula no AEE, inviabiliza a organização de práticas e ações por parte dos gestores e dos professores:

*Vou falar enquanto professora. Eu me sinto angustiada, a gente tem uma sala toda para dar conta. Eu como professora de Matemática e Física, eles têm muita dificuldade, principalmente quem tem deficiência intelectual. Então, a gente busca como, por exemplo, o jogo de xadrez, programas de computador, mas tem aqueles que não avançam. Temos uma aluna do 8º ano que mal e mal sabe adição e subtração. E ela está no 8º ano, é um problema muito sério e a gente está ciente disso. Eu fiz um projeto, encaminhamos para sala de recursos e daí a professora disse que não consegue atender. (Entrevista, coordenadora pedagógica Vanderléia da Escola A).*

Diante da situação evidenciada, retoma-se os apontamentos de Pletsch (2014, p. 17) numa pesquisa realizada em escolas municipais de diversos municípios da Baixada Fluminense, no período de 2009-2012:

Sabemos que garantir aos alunos com deficiência intelectual processos de escolarização efetivos requer mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares. Todavia, a partir dos dados de pesquisa, podemos dizer que não basta possibilitar o acesso aos conceitos científicos, uma vez que o próprio conceito de aprendizagem deve ser ampliado para abranger possibilidades de participação e interação com o coletivo, de forma a possibilitar o desenvolvimento de novos modos de agir e ser. Em outras palavras, o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

Fatores como a falta de atenção para com as orientações previstas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a relação que a escola estabelece com os estudantes, a necessidade de os gestores evidenciarem a sua atuação enquanto professores e não como gestores, a compreensão e a conceituação dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, os atendimentos ofertados, a exclusão provocada diante da não adaptação às exigências da escola, a preocupação em assegurar por meio de laudo médico a deficiência, e a afirmação de que não sabem como agir diante do grupo de estudantes, indicam que a concepção de educação para esses estudantes não está em consonância com o proposto no Brasil a partir de 2008.

A filtragem e a seleção da política ou, por vezes, a sua negação, permitem aos gestores negligenciar a responsabilidade que lhes cabe de orientar os professores e demais servidores. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76) afirmam que as “interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo os de energia e tempo”.

Como exposto na categoria anterior, os gestores, muitas vezes, não dispõem de tempo para atividades essenciais no cotidiano da escola, tampouco possuem empenho e energia para conduzir interpretações e traduções que assegurem o previsto para os estudantes mencionados na PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

A investigação permite compreender que faltam recursos financeiros para os gestores, pois não estão atentos aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990), ou na Conferência Mundial da Educação para Todos (UNESCO/CONSED, 2001). Os gestores também omitem discussões, não fazem referência e preferem desconhecer a PNEEPEI, reafirmando a posição da própria mantenedora, de que a partir de 2010 não orientou via documentos normativos o trabalho dos gestores e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Os gestores, sem clareza quanto ao posicionamento da mantenedora, buscam gerir, a partir do seu contexto escolar e concepção pessoal, o lugar do estudante público-alvo da Educação Especial, cometendo graves e profundas incoerências, atentando contra o direito constitucional.

Diante das falas, portanto, outra questão se impôs:

Ao acessar as duas escolas é possível identificar mudanças na arquitetura que visam oferecer, mesmo que parcialmente, a acessibilidade física aos diferentes espaços. Como os gestores entendem investimentos feitos pelo governo federal com os Programas Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncional? (Diário de Campo, pesquisadora).

Das fontes de evidências emergiram duas categorias, agrupadas no foco temático “interpretação e tradução das políticas educacionais na perspectiva da inclusão”, sobre o qual se discorre a seguir e respalda as compreensões empreendidas.

## 6.2 INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Como já exposto anteriormente, as políticas educacionais, bem como as relacionadas aos processos inclusivos, atendem ao ideário neoliberal, tendo como principal fomentador os mecanismos internacionais.

Perrude (2013) afirma que a escola pública está envolta em mudanças que atendem às orientações do grande capital, e que ela funciona como um mecanismo de contenção de pobreza e exclusão social. O autor ressalta, também, que no final do século XX e início do século XXI, o direcionamento da escola tem partido de ações governamentais e políticas públicas no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social por meio da justiça social.

Observa-se que essa função vem gradativamente se sofisticando e as políticas educativas, na contemporaneidade, partem da noção de que a escola, além do ensino, deve promover a justiça social, atribuindo-lhe outras funções sociais, na sua maioria assistenciais, com o objetivo de conter a pobreza e corrigir os desequilíbrios da estrutural social e econômica. (PERRUDE, 2013, p. 112).

Esse rearranjo das funções da escola está atrelado à preocupação com a manutenção da sociedade, da paz e da convivência social. Para Bourdieu (2007, p. 41), a escola legitima as diferenças sociais e econômicas, pois

[...] continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade social, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural.

As críticas de Bourdieu (2007) à escola e à conservação da estrutura social, bem como à preocupação dos mecanismos internacionais com os processos inclusivos indicam a preocupação com as ações que podem ser desenvolvidas pelas pessoas que não conseguem acessar meios de sobreviver na sociedade. Ou ainda, a preocupação com os sujeitos historicamente à margem do sistema regular de ensino é trazida para dentro da escola, sem haver mudanças no contexto da escola e da sociedade. Com a preocupação de construir uma leitura das políticas educacionais na perspectiva da inclusão que não se atém à ingenuidade de que a escola pode superar os processos de exclusão, mas de que as políticas são resultantes de concepções pensadas em nível mundial, cada país ou Estado realiza o processo de “implantação” a partir das “bricolagens<sup>32</sup>” realizadas para atender ao ideário neoliberal.

A partir desta compreensão busca-se analisar as políticas brasileiras de Educação na Perspectiva da Inclusão, bem como os programas resultantes dessa política, que tiveram ênfase a partir de 2008 – o Programa Escola Acessível e a Sala de Recursos Multifuncionais –, aliado à forma de sua interpretação pelos gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino.

### **6.2.1 Contextos Materiais: gestão dos Programas Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**

A preocupação em assegurar a igualdade de acesso à Educação Básica está prevista nos arts. 205 e 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que asseveram que o AEE deva ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Nas décadas de 1990 e 2000, as leis, decretos, pareceres e portarias reafirmaram esse direito, porém, a sua efetivação se deu mediante a oferta de recursos que favoreceram os processos inclusivos, como: a matrícula dupla, a implantação de Sala de Recursos Multifuncionais e a acessibilidade física.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, acrescentou um artigo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que passou a prever a matrícula dupla dos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como regulamentou o Atendimento Especializado. A Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 instituiu as diretrizes

---

<sup>32</sup> Retoma-se, aqui, o termo utilizado por Ball (1994).

operacionais do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fundamentando as ações a serem desenvolvidas pela escola. Estes dois documentos buscam viabilizar financeira e pedagogicamente as matrículas dos estudantes.

Com a proposta de avançar nos processos de inclusão escolar, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a partir de 2008, informações e documentos orientadores para que Estados e municípios fossem habilitados a implantar os dois programas nas suas escolas. As primeiras SRM tinham um formato padrão em todas as instituições de ensino do Brasil. Com as reformulações ocorridas posteriormente, as SRM implantadas no ano de 2008 passaram a receber atualizações para terem os mesmos materiais disponibilizados nas SRM tipo 1, implantadas nos anos de 2011-2012.

Com o profissional cedido pela mantenedora, a instituição, por meio do Termo de Compromisso assinado entre o MEC e a escola, passou a ter a responsabilidade de ofertar o serviço aos estudantes público-alvo da Educação Especial. O Decreto nº 7.611, de 2011, garantia às escolas que ofertavam o AEE, o recebimento de recursos referentes à matrícula dupla desses estudantes.

As fontes de evidências compostas pelas entrevistas, Diário de Campo e o PPP das escolas compuseram uma categoria que se atém aos contextos externos. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) retomam os aspectos físicos de uma escola, e afirmam que “Edifícios, à sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter impacto considerável na atuação de políticas”. Ou seja, a estrutura que abriga a escola, a SRM e as mudanças nas estruturas diante da implantação das adaptações físicas, gera impactos na interpretação das políticas.

Agrupa-se, a seguir, as discussões a partir de duas preposições: uma no que tange à SRM e outra ao Programas Escola Acessível.

#### 6.2.1.1 O Programa Sala de Recursos Multifuncionais e o seu “lugar” na escola

Quanto à estrutura física das duas escolas analisadas, percebe-se que elas operam em contextos materiais muito diferentes, sendo que ora se aproximam e ora se distanciam no seu posicionamento quanto à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e no atendimento aos estudantes matriculados no AEE.

Como já evidenciado na categoria que analisou o contexto situado das duas escolas, reafirma-se que a Escola B tem quase mil alunos matriculados e, ao longo dos anos, não possuía um número mínimo de estudantes público-alvo do AEE, tampouco espaço físico disponível para implantação de uma SRM.

*Não fizemos a implantação da SRM porque não temos sala de aula para isso. A professora que estava aqui, estava tentando, a nossa escola é grande, mas não temos sala. Não tem espaço físico. Teríamos que tirar um setor para ter espaço físico. (Entrevista, diretora Gerusa da Escola B).*

A mesma situação foi reafirmada pela coordenadora da escola:

*Ano passado pensamos em instalar SRM, sempre tivemos poucos alunos para abrir, ano passado começamos a ter mais. E quem estava organizando a implantação era a coordenadora diante do aumento do número de matrículas. Tem alguns, mas ainda não são muitos. Frequentam o AEE em duas outras escolas estaduais. (Entrevista, vice-diretora Maria da Escola B).*

A falta de espaço físico é um argumento potente que inviabiliza a instalação da SRM, entretanto, os gestores têm ciência que os atendimentos ofertados na SRM atenderiam, em parte, as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com a oferta, porém, outros profissionais seriam necessários, conforme prevê a Resolução CNE/CEB n° 4/2009:

Art. 10. O Projeto Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – Cronograma de atendimento aos alunos;

IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – Professores para o exercício da docência do AEE;

VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

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

A Escola B tem clareza quanto ao fato de que a opção por uma Sala de Recursos Multifuncionais exige professor de AEE, monitor e intérprete de Libras (diante da matrícula de estudantes usuários da Libras), além de outros profissionais que serão computados pelo número de estudantes totais. Ou seja, com

aproximadamente mil alunos matriculados e sem deficiência, a demanda por pessoal é muito menor, considerando as necessidades dos estudantes com deficiência.

Entre as ambiguidades da escola, esta é uma delas. Pressionada pelas políticas educacionais na perspectiva da inclusão, a instituição se debate com a necessidade da implantação da SRM mas, por outro lado, tem clareza de que a nova demanda trará dificuldades à escola, haja vista a necessidade de recursos humanos.

A ambiguidade reproduzida no Projeto Político-Pedagógico da Escola B reafirma a sua concepção de escola pública e inclusiva, porém, não aponta como necessidade, prioridade ou projeto a implantação da SRM. Impõe-se, todavia, a concepção gerencialista do controle dos gastos.

Sem a SRM, aliado às exigências impostas pela escola, todos aqueles que não se adaptam, acabam saindo ou desistem de realizar a matrícula. Essa situação fica evidente, segundo a coordenadora, se observadas as matrículas e a permanência dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio:

*Quando o aluno chega, ele recebe as normas, a gente faz um trabalho, a gente tem a ficha do aluno, cobra, chama a família. Eu acho que a gente trabalha em conjunto. (Entrevista, coordenadora Suzana, da Escola B).*

A impossibilidade reverbera, também, nas falas sobre formação, preparação e capacitação dos professores. A escola assume, por meio da fala dos seus gestores, que não está preparada para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotação. Como enfatiza a vice-diretora Maria, existem necessidades que devem ser supridas para que a escola possa atender esses estudantes:

*Primeiramente, profissional formado nessa área, como pedagogo, professor formado em AEE, psicopedagogo teria que ter na escola e na sala de Recursos, seria o ideal, porém nossa escola não dispõe desses profissionais. (Entrevista, vice-diretora Maria, da Escola B).*

Essas questões conjugadas permitem compreender que há apenas a matrícula de um estudante-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola, o qual não conta com professor auxiliar (apesar da garantia legal para o estudante com TEA) ou suporte na escola. Assim,

A dúvida quanto ao número de estudantes da Educação Especial era constante, em cada entrevista os gestores afirmavam tratar-se de três ou quatro estudantes, somente na última entrevista soube que era apenas um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que frequentava a 5ª série e o AEE em outra escola estadual. (Diário de Campo, pesquisadora).

Sem SRM e na ausência de profissionais, os pais, aos poucos, buscam outras instituições para assegurar o direito constitucional dos seus filhos.

Enquanto pesquisadora me coloco na posição de mães, pais ou responsáveis por crianças com deficiência que mesmo diante da boa estrutura física da escola, excelentes avaliações externas, são informados que a escola não está preparada. A opção para estes é insistir e apostar em mudanças ao longo do percurso ou buscar uma escola que não exponha as suas dificuldades (Diário de Campo, pesquisadora).

Além de assumir a incapacidade de atender os estudantes, a escola utiliza o laudo médico para definir as possibilidades e impossibilidades dos estudantes:

*Primeiro, a gente vê o laudo, para conhecer, saber como proceder. E, depois, o amparo legal para exigir o profissional adequado para dar bom atendimento e que haja aprendizagem desse aluno. (Entrevista, vice-diretora Maria, da Escola B).*

As contradições que permeiam as escolas neste aspecto são enormes pois, por um lado, a Escola B avalia com certo cuidado a entrada e permanência dos estudantes na instituição. Com uma estrutura física composta por belos prédios bem cuidados, os estudantes público-alvo da Educação Especial poderiam ser beneficiados com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao reafirmar, contudo, as dificuldades diante da implantação de uma SRM e de atender os estudantes que têm direito à matrícula dupla, os gestores não fazem referência ao Programa de Implantação das Salas de Recurso enquanto programa federal resultante de uma política. Por vezes, a compreensão que ressoa é a de que a implantação resulta de uma solicitação de materiais feita à CRE.

Por outro lado, as condições materiais, bem como os recursos financeiros e humanos, permitem à escola interpretar e traduzir as orientações dos processos inclusivos previstos pelas políticas educacionais na perspectiva da inclusão, e recontextualizá-las como uma prioridade ou não.

A prioridade da Escola B parece ser a manutenção do desempenho e a garantia de um grande número de matrículas a cada ano. Assim, professores e



alunos devem se adaptar à organização da escola e, mediante a concepção gerencialista, induzir pais ou responsáveis pelo estudante que necessita de algum apoio pedagógico a buscarem por escolas que tenham efetivado processos inclusivos ao longo das últimas décadas. Ball, Maguire e Braun (2016), nesse sentido, indicam que as escolas inglesas que ocupam as melhores posições nas hierarquias de desempenho são pressionadas a manter a sua posição e a gestão persegue bons resultados.

Importante destacar que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação não rompe ou agrava os problemas que perpassam o ensino. São, contudo, parte da sociedade com direitos e deveres que devem ser pensados de forma articulada com as necessidades de uma escola pública de qualidade.

Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 224) alertam que as escolas foram “chamadas a se reestruturar para atender a proposta de inclusão escolar. Tal perspectiva nem sempre é fácil de ser posta em prática, tendo em vista a realidade complexa, histórica e cultural das escolas”. Nos últimos anos as escolas passaram a ser pressionadas pelas avaliações externas e seus recursos financeiros são vinculados às matrículas.

Com uma realidade complexa e diferente, a Escola A, por sua vez, está envolta em dificuldades para assegurar a matrícula e a permanência dos seus estudantes, bem como assegurar a manutenção da escola e o acesso ao conhecimento escolar.

A Escola A possui e mantém a mesma estrutura há quase três décadas, sem melhorias de grande porte, exceto adaptações que asseguram a acessibilidade e a implantação da SRM, que ocupa uma localização de fácil acesso, ou seja, está situada no primeiro piso da escola.

Para os gestores, a escola deve atender a todos os moradores em idade escolar do bairro, apesar da concepção de Educação Especial que permanece arraigada, conforme discutido na categoria anterior. Com apenas 312 matrículas, a escola possui 10 estudantes com deficiência matriculados no AEE e mais 12 sendo atendidos sem o registro efetivo, pois não possuem laudo médico, apesar de apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Nas falas dos gestores transparece que a SRM é importante para os estudantes e para garantir os processos de aprendizagem, no entanto, não

entendem a sua prática como resultado de uma política pública. Parte da equipe diretiva não participou do seu processo de implantação e afirma não ter recebido recursos ou materiais nos últimos anos. “A SRM acho que veio em 2008, e nunca mais... (risos). (Entrevista, vice- diretora Adriana, da Escola A).

Isolada com suas dificuldades e problemas, sem o apoio da comunidade e sem recursos da mantenedora para a demanda da escola, o AEE reverbera nos discursos dos gestores como um atendimento pontual. Os problemas, as dificuldades e as necessidades dos demais alunos parecem ocupar o cenário.

A percepção sobre a implantação e o funcionamento do AEE pelos gestores da Escola B é de que ela se faz necessária, mas também é inviável da forma como a escola está estruturada. Para a Escola A, ela é um elemento agregador, assim como os demais setores da escola, por vezes, com diversos problemas e demandas não atendidas pela professora que atua no AEE.

Ambas as gestões das Escolas A e B não têm clareza quanto aos recursos oriundos da matrícula dupla. Esse fator evidencia o desconhecimento do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que prevê:

Art. 9º A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado.

§ 1º. A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2011).

Ao não ter clareza quanto aos recursos destinados ao estudante-alvo da Educação Especial, as duas escolas estaduais analisadas diferem da pesquisa de Viegas (2014), realizada em uma rede municipal de ensino do Rio Grande do Sul, em que o autor estabelece uma relação entre o financiamento da matrícula dupla (no AEE) e o aumento do número de matrículas. Ou seja, a implantação das SRM e o recurso das matrículas duplas não influenciaram a concepção dos gestores quanto à Educação Especial nas duas escolas analisadas, pois em sua maioria desconheciam o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Mesmo diante dessa complexa estrutura de funcionamento e de ordenamentos legais, a SRM não ocupa um espaço importante no contexto das escolas analisadas. O desconhecimento do trabalho desenvolvido e do quanto o professor do AEE pode auxiliar nos processos inclusivos, aliado à dificuldade de

entender que se trata de um serviço importante para professores e estudantes, são fatores que dificultam o reconhecimento das ações desenvolvidas nas SRM.

Enquanto os gestores desconhecerem o financiamento vinculado aos estudantes da Educação Especial, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e sua vinculação com a proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva continua a atribuir às escolas especializadas a responsabilidade pela escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Uma questão perturbadora se impôs nesse cenário:

A questão posta é: quais formações foram ofertadas para os gestores sobre o processo histórico da educação na perspectiva da inclusão? É possível perceber que nenhum dos gestores reconhece a SRM como um programa resultado de uma política educacional. Sem esse conhecimento, as falas de que a escola é a única responsável pelo estudante com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação permanecerá. (Diário de Campo, pesquisadora).

#### 6.2.1.2 A visibilidade do Programa Escola Acessível

Da mesma forma como o Programa de Implantação das SRM, o Programa Escola Acessível, implantado a partir da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todas as escolas públicas do Brasil, visa assegurar os processos inclusivos por meio de recursos financeiros destinados às escolas. O recurso financeiro se destina a:

Art. 2º. Os recursos financeiros de que trata o caput do artigo anterior serão destinados à promoção da acessibilidade e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, devendo ser empregados na:

I – aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e

III – aquisição de recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011).

Lopes (2013) analisa o Programa Escola Acessível a partir da ótica de que ele faz parte de medidas estruturantes para consolidar a Educação Inclusiva, bem como constitui-se numa estratégia de governo que busca formar cidadãos autônomos e independentes.

A acessibilidade, segundo as Leis nº 10.098 (BRASIL, 2000) e 13.146 (BRASIL, 2015), é definida da seguinte maneira:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sasaki (2009, p. 2) afirma que “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes”. Para o autor, a acessibilidade não se restringe à acessibilidade física, mas é composta por seis dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas e instrumentais.

O Programa Escola Acessível, porém, se atém às dimensões arquitetônicas e instrumentais, ambas financiadas pelo programa. A dimensão arquitetônica prevê:

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos, etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.). (SASSAKI, 2009, p. 14).

A dimensão instrumental, entre outras questões, visa “dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios, etc.” (SASSAKI, 2009, p. 15).

Essas duas dimensões, conforme projeto dos gestores escolares, podem receber recursos financeiros do governo federal para realizar as adaptações estruturais. Os recursos chegam à escola por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, e tem como objetivo auxiliar financeiramente as escolas com caráter suplementar.

O Programa tem público e finalidades específicas e atende ações agregadas no seguinte formato: PDDE Integral (Mais Educação e Novo Mais Educação); PDDE Estrutural (Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo, Escolas Sustentáveis) e PDDE Qualidade (Ensino Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização).

Destinado às escolas públicas, os gestores necessitam realizar o cadastro, aceitar os termos e observar os trâmites propostos pelo programa. Dependendo do número de estudantes, segundo a tabela divulgada pela Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018, os valores destinados à escola podem sofrer variação de R\$ 9.960,00 a R\$ 18.000,00 por escola.

Valores referentes ao Programa Escola Acessível já foram acessados pelas duas escolas, porém, os gestores, quando questionados, não fazem referência aos programas e lembram com dificuldade dos recursos advindos da adesão:

Diante da pergunta: “A escola já acessou os recursos do Programa Escola Acessível?” O silêncio imperava, a expressão facial demonstrava a dúvida e a dificuldade de identificar nas lembranças o que era o programa. Por outro lado, quando alterava a pergunta para: “Vocês receberam dinheiro do governo federal para fazer adequações na estrutura física da escola para os estudantes com deficiência física?” conseguiam manifestar a sua opinião. (Diário de Campo, pesquisadora).

A dúvida quanto ao recurso do Programa e sua aplicação era recorrente, como da vice-diretora Adriana: *“Acho que esse recurso da Escola Acessível não veio [...] ou usamos o recurso para fazer a rampa no ginásio.”* (Entrevista, vice-diretora Adriana, da Escola A).

Nas falas dos gestores, os programas não são referenciados. A interpretação é de que os recursos utilizados nas adaptações arquitetônicas são oriundos da mantenedora, sem identificar a fonte (estadual ou federal).

A acessibilidade arquitetônica é um aspecto importante no contexto da escola B, utilizada por todos que a frequentam, mas, por vezes, despercebida.

*Agora foram feitas melhorias, tem rampas. Este ano foram colocados corrimões, sei que quando entrei aqui não tinha nada disso. Já melhorou. Eu não sei dizer sobre o acesso ao ginásio e também não sei nas rampas dão autonomia para quem está com cadeira de rodas. Eu nunca pensei nisso, pois não tivemos nenhum aluno.* (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana, da Escola B).

Por outro lado, o apagamento das Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão ou a interpretação de que os programas não resultam dessas políticas, permite a inscrição de outras narrativas, desconectadas dos processos inclusivos e a impressão de que nada foi realizado para assegurar a presença dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na escola regular.

Às vezes, de forma sutil e despercebida, a interpretação desses programas e dos seus recursos fortalece o entendimento de que a responsabilidade é unicamente do professor para que o estudante aprenda e esteja incluído.

Os gestores, ao entenderem os mecanismos de repasses da mantenedora, parecem estar atentos a diferentes formas de financiamento e de recursos, porém, diante dos recursos oriundos das Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, mantêm-se distantes e apáticos. A preocupação se fixa no atendimento dos dispositivos legais a partir das orientações da mantenedora sem, no entanto, ter clareza do documento que exige as adequações físicas.

*Discutimos em reunião, mas quem executa é a diretora e a gestora financeira. A gente ainda tem um prazo, até 2020 para se adequar à gestão da acessibilidade, o banheiro já é acessível e as rampas não estão adequadas. Tem um monte de coisas para adequar. Mas como vêm as verbas vamos adequando e as necessidades também. É uma lei. A escola tem um prazo. (Entrevista, vice-diretora Maria, da Escola B).*

As expressões dos gestores e a dificuldade de estabelecer relação com os recursos aplicados nas adequações da estrutura física da escola com o Programa Escola Acessível permitem perceber o seu apagamento, visto que em algum momento foi acessado pelas duas escolas. Por outro lado, a necessidade de mais recursos financeiros para a sua adequação contribui com o esquecido, enquanto que o discurso referente à impossibilidade de tornar a escola um espaço para todos torna-se mais forte e audível.

Por outro lado, os gestores parecem ignorar a centralidade dos mecanismos articulados pelos programas, os quais exigem o compromisso da escola em implantar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No caso do Programa Escola Acessível, ao ser ignorado ou suprimido, a perspectiva de sua implantação torna-se mais distante.

Tais atitudes com relação a programas e políticas voltadas aos processos inclusivos permitiram identificar a atuação dos gestores no cotidiano da escola em que os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva estão matriculados. Os recursos financeiros e humanos precisam ser administrados para o funcionamento da escola, compondo a última categoria de análise desta pesquisa.

### 6.2.2 Contexto Externo: atuação do gestor diante das Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão

Nesta última categoria busca-se discutir questões relacionadas à Política Educacional, especialmente quanto à forma como os gestores, enquanto atores no seu contexto situado, devem gerir (apesar das suas concepções) os recursos humanos e financeiros disponibilizados, atender à pressão externa que exige qualidade dos serviços ofertados, maximizar os estudantes matriculados *versus* recursos humanos da instituição e garantir legalmente o acesso e a permanência de todos os estudantes em idade escolar.

Diante da recorrência nas falas dos gestores, bem como do registro no Diário de Campo, esta categoria agrupou a responsabilização dos gestores para que a escola alcance bons resultados, considerando a necessidade de oferecer um conjunto de ações e serviços aos estudantes. Para alcançar tais objetivos, por vezes, os gestores selecionam as políticas às quais irão se ater ou, então, encontram um meio de burlá-las.

As avaliações externas conceituam a qualidade das ações e os serviços proporcionados pela escola. A grande questão, porém, está na forma como essas avaliações são analisadas. Segundo Peroni (2003), as avaliações relacionam qualidade com rendimento, ou ainda, segundo Hattge (2014, p. 10), com desempenho:

No caso da educação, produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como performance. Assim, entendo que o discurso de reforma educacional que impera na contemporaneidade – como é possível perceber nas estratégias do Banco Mundial (BM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – é um discurso alicerçado em uma perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala.

Neste cenário, a educação passa a ser avaliada a partir de metas, indicadores de desempenho, exigindo dos gestores a tomada de decisões que vão repercutir na escola, nas decisões pedagógicas e no trabalho do grupo de professores.

Diante da necessidade de competir para alcançar bons indicadores, “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público [...]” (BALL, 2005, p. 544). Em outras palavras, o gerencialismo cria no setor público, a necessidade de ser competitivo e empreender.

O gestor escolar, enquanto responsável por uma instituição pública, busca se adequar às exigências de competitividade, empreendedorismo, sendo constantemente analisado, avaliado e julgado.

Tudo ocorre envolto em uma concepção de escola democrática, em que o gestor administra, presta contas e compete para que a escola seja destaque. Esse cenário não ocorre sem exclusões ou escolha de estudantes, professores e políticas (questão central desta pesquisa). Por outro lado, determinadas situações, identidades e políticas, podem ter uma “implantação performativa”, assim conceituada por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23): “Na implantação performativa, as políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais)”.

#### 6.2.2.1 Estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas e democráticas

Na categoria anterior analisou-se as interpretações que as escolas elaboraram em relação ao Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível. Por vezes, é possível assinalar a recusa dos gestores em relacionar os programas com Políticas da Educação na Perspectiva da Inclusão. As políticas, por ocuparem posições diferentes no contexto escolar, muitas vezes são esquecidas, omitidas ou negadas pelos gestores diante das diferentes funções que lhes são impostas pela mantenedora. Ao relegar determinada política, porém, correm o risco de ignorar, também, os programas resultantes, que “posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 131).

Ao avançar na análise, busca-se delinear como o gestor atua no contexto situado, tensionado pelas mudanças em curso. Dito isso, as duas escolas, diante das Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, bem como leis, decretos, pareceres e resoluções, por vezes, omitem ou ignoram determinados aspectos, dificultando a permanência ou o acesso à escola de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Ao mesmo tempo, porém, reafirmam em suas falas o compromisso democrático com a comunidade, por meio das decisões tomadas em conjunto (ou forjadas) e das eleições do gestor escolar.



As evidências também apontam para a atuação das políticas sobre os atores envolvidos. “Nesses aspectos, a política faz sentido para os professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, inventa-os, produz-los, articula-os e o que ou quem eles podem ser.” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 131).

O gestor escolar ocupa papel de destaque, pois faz a seleção, ao “explicar a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode. Há, frequentemente, um bom equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer”. (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 76).

A atuação dos gestores nas escolas analisadas vem ancorada na concepção de escola democrática, em que a comunidade ou o grupo de professores definem quais programas atender, e quais discussões tornam-se urgentes na escola. Para Hypolito (2010, p. 1342), a “gestão democrática e o discurso da participação podem constituir parte do discurso oficial, com políticas de aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia, mais imaginada do que realizada”.

Nas entrevistas, os gestores retomam diversos programas, resultantes de políticas educacionais da esfera federal que, em determinado momento, optaram por aderir ou não aderir. Em todas as falas, as escolhas são realizadas pela comunidade escolar, especialmente pelos professores e gestores. Entre os exemplos citados pelas instituições analisadas está o Programa Mais Educação que, apesar de ser considerado um excelente programa, sua efetivação tornou-se complexa, fator determinante para que as duas escolas analisadas optassem por não permanecer no Programa.

A concepção de escola democrática está destacada no registro a seguir, em que a gestora evidencia, também, a carência de orientações via documentos para suprir dúvidas e os questionamentos diante da implantação de um programa. E, por fim, a decisão tomada pela gestora e presidente do Conselho Escolar, que seria validada pela comunidade escolar:

*Então, essa “escola melhor, sociedade melhor” protege a escola sobre isso. Só que a CRE quer que a gente faça a adesão, mas o Conselho Escolar não quer que a gente faça, pois achavam que era uma questão política. Aí eu e o presidente do Conselho Escolar fomos lá e lá a coordenadora explicou bem como funciona, e hoje à noite temos reunião para o presidente do Conselho explicar para os demais que não é uma questão política, mas algo que pode proteger a escola e para receber recursos da empresa que podem ajudar. Então a gente vai ver se adere ou não. Tentamos conversar. Não colocamos goela abaixo. Ouvimos muito. (Entrevista, diretora Gerusa, da Escola B).*

Por vezes, a gestão não recorre aos documentos para compreender os encaminhamentos necessários. Outras vezes, a participação democrática da comunidade escolar não ocorre, como lembra a atual diretora da Escola A:

*Tivemos uma época em que a direção resolvia os problemas, isso eximiu os pais e professores de participar. Ex.: Escolha de pais do CPM, a direção chamava os pais e pedia se queriam participar, com professor acontecia a mesma coisa. Vinham poucos para a reunião e depois se pegava assinatura em casa. Os professores não sabiam de nada, só quando tinham problema. A comunidade nunca foi chamada, nunca foi valorizada, parte da escola, das decisões da escola. Eu não lembro quando foi feito um plano de estudos com os pais, uma assembleia e com a participação dos pais, isso não foi feito, foi feito uma meia dúzia de questões e levado para os pais. Isso foi um retrocesso e agora a escola vai depender da comunidade. (Entrevista, diretora Camila, da Escola A).*

As escolas demonstram preocupação em cumprir os procedimentos exigidos pela legislação. Por outro lado, segundo Paro (2000), os condicionantes inerentes ou externos à escola contribuem para a não participação da comunidade e, de certa forma, favorecem que a participação seja burlada e a implantação da política seja performativa. O autor cita as condicionantes:

1) Condicionantes econômico-sociais ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) Condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade de participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar; 3) Condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa. (PARO, 2000, p. 54).

Nas escolas analisadas, a participação do CPM permite aos gestores articularem o “empenho coletivo em torno da ideia do tipo de escola ‘nós’ queremos. Trata-se de beneficiar-se do compromisso e da energia e cultivar o entusiasmo” (BRAUN; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 77). Sob a tutela da participação democrática,

Nenhum dos gestores entrevistados citou documentos normativos, mesmo quando pressionados e questionados quanto a quais leis, decretos, pareceres ou resolução recorrem para responder suas dúvidas diante dos processos inclusivos. Têm por hábito recorrer aos responsáveis da CRE para sanar dúvidas. (Diário de Campo, pesquisadora).

A atuação dos gestores ancorados na concepção de a escolha resultar ou não de um processo democrático também é identificada quanto à SRM. Na Escola

B, a SRM não foi implantada devido à falta de alunos. Sua ausência no contexto situado permite aos gestores elencarem os benefícios da matrícula dos estudantes em escolas que têm o AEE em detrimento da matrícula nas escolas que não têm esse atendimento especializado. Desta forma, a atuação dos gestores inviabiliza o aluno e a SRM, responsabilizando os próprios pais pela não efetivação da matrícula na escola que não possui estrutura para atender essa parcela de estudantes.

Na Escola A essa atuação também é perceptível, mas a preocupação está na forma de atender os estudantes com deficiência, uma vez que a escola precisa dessas matrículas e, por vezes, não sabe como efetivar os processos inclusivos, os quais exigem esforços, recursos financeiros e humanos. Os professores e gestores entendem que todos têm direito ao acesso e permanência na escola, porém, ao inviabilizar atendimento a determinados estudantes, esses têm a escolha de permanecer ou buscar outra instituição.

Novamente, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 100) enfatizam que os professores e, neste caso, os gestores, fazem a interpretação dos documentos:

Os professores e outros adultos aqui não são atores ingênuos, eles são criativos e sofisticados e conseguem, mas também estão cansados e sobrecarregados na maioria do tempo. Eles estão lidando tanto com o que eles veem como significado quanto o que parece sem sentido, muitas vezes mobilizados em torno de padrões de foco e negligência e empurrões inquietos entre desconforto e pragmatismo.

Apesar dessa concepção democrática assumida pelas escolas públicas, é preciso enfatizar o esforço dos gestores em assegurar o funcionamento da escola diante da concepção gerencialista. Envolto em orientações da Coordenadoria Regional de Educação, sem ter clareza teórica dos processos que permeiam a Educação, os interesses econômicos e sociais potencializados nas instituições de ensino, os gestores e professores assumem cada vez mais um ritmo de trabalho alucinante, conforme alerta Angelucci (2014, p. 131):

[...] profissionais da educação, temos sido colocados(as) em uma rotina de trabalho que não permite querer conhecer os(as) outros(as). O ritmo industrial da escola, monótono, maquinal e entrecortado, tem nos obrigado a conhecer os(as) estudantes e nossos(as) colegas só de vista. É o famoso olhar clínico, que tudo sabe sem ter que se aproximar. E pior, sem deixar que os(as) outros(as) também se aproximem.

Nesse rol de responsabilidades que inclui a vida funcional do professor, o gestor realiza escolhas entre o que é possível e o necessário de se fazer:

*Nós temos tanta burocracia que eu deveria poder ir na sala de aula e não consigo. Eu não tenho tempo de ir ver, eu passo fechada aqui na sala. [...] Desde o livro-ponto, por que não fazem eletrônico? O diretor perde tempo. Que deveria ser o aluno em primeiro lugar. (Entrevista, diretora Geresa, da Escola B).*

Hypolito (2010, p. 1350), ao analisar as políticas curriculares, estado e regulação da rede estadual de ensino do RS, afirma que há “indícios de que esses sistemas, na forma como estão sendo introduzidos, sobrecarregam o trabalho docente, alienam os docentes de suas práticas e apresentam resultados duvidosos frente aos seus custos [...]”.

Os gestores das duas escolas analisadas, ao mesmo tempo em que conduzem as discussões diante da comunidade para aceitar determinado programa ou observar alguma política, ancorados na concepção de escola democrática, realizam a “implantação performativa”, sem efetivamente realizar as mudanças propostas por tais políticas ou programas.

É preciso novamente destacar que, por vezes, a implantação performativa parece ser a única possível em um contexto situado carente de recursos humanos, sem aprofundamento teórico sobre os interesses e os documentos orientadores, com profissionais sem formação sobre temas relevantes, sem acesso a documentos importantes e sem a discussão das mudanças necessárias diante do cenário educacional que se impôs a partir de 2008. Neste contexto, a escola pública continuar a exercer sua função mesmo estando prestes a ruir e ser suprimida por instituições gerencialistas ou financiadas pelos próprios estudantes, situação observada no Diário de Campo da pesquisadora:

*A dificuldade de realizar as entrevistas pode ser medida pela quantidade de vezes que fomos interrompidos na Escola A. E diante das dificuldades de agendar as entrevistas com os gestores da Escola B. O gestor parece ter todo o seu tempo absorvido enquanto está na escola. (Diário de Campo, pesquisadora).*

Emerge, assim, das evidências, a subcategoria “Educação inclusiva, mantenedora e gestores”, que passa a ser analisada no item a seguir.

#### 6.2.2.2 Educação inclusiva, mantenedora e gestores

Em quase a totalidade das entrevistas, em ambas as escolas, a relação entre recursos humanos, tempo para o estudo e processos inclusivos foi reinterada. É

inegável o esforço dos gestores em assegurar o funcionamento da escola, porém, em nenhum momento os gestores questionam o que Hypolito (2010, p. 1346) denomina de “prática reguladora neoliberal”. Trata-se da lógica do mercado presente na competitividade e na manutenção das escolas a partir de recursos oriundos da parceria entre público e privado. Aparentemente, os gestores não se atêm as essas discussões.

As evidências, porém, permitem compreender que a preocupação com os processos inclusivos está centrada na necessidade de mais recursos humanos, pois, do contrário, dificilmente serão efetivados. A escola compromete a sua atuação diante da carência de profissionais, o que afeta os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

*Eles têm direito de frequentar as escolas, porém, deveria ter professores formados para atuar. Temos professoras formadas, porém, não atuam em todas as séries. E o aluno com necessidades especiais deixa de ter atendimento especializado. O professor não tem uma pessoa, um monitor para auxiliar. O monitor é peça-chave no acompanhamento pedagógico e aprendizagem. (Entrevista, vice-diretora Maria, da Escola B).*

Em situações extremas, a falta de recursos humanos afeta todos os setores e áreas da escola, exigindo dos gestores uma gestão “eficiente” e, quando isso não ocorre, acabam sendo responsabilizados ou penalizados. Para Titton (2014, p. 224), não “há como planejar a gestão ou administração sem recursos suficientes para alcançar os objetivos determinados. Nesta concepção está implícita a necessidade de que os recursos sejam suficientes e adequados aos fins”. A gestora entrevistada relata que a escola está no seu limite de funcionamento:

*Não temos mais professores, antigamente a gente tinha um professor que ficava meio “pivô”, substituto, que atendia as turmas. Hoje não tem isso, faltou professor, a gente se perde na poeira. Muito complicado isso. O aluno perde e a escola enlouquece. Pois tem dias que falta, teve uma manhã que faltaram três professores e faço o quê? E teve uma tarde que faltaram três. Aí tem que fazer milagres. Hoje, tem uma professora que está doente, juntamos turmas, duas na Educação Física [...]. (Entrevista, diretora Camila, da Escola A).*

Com carência de profissionais, a gestão não consegue realizar o seu trabalho. Por outro lado, os estudantes também sofrem com a presença esporádica dos professores, que cumprem carga horária somente na sala de aula, ou seja, têm

algumas horas de aula, não participam das atividades da escola e, por vezes, desconhecem o contexto em que a escola está inserida.

*Hoje a gente esbarra em um problema bem sério do governo que é a falta de agentes para trabalhar, não temos professores disponíveis. Aqui temos seis turmas de manhã, são seis professores, faltou um professor, eu não tenho como substituir a aula, porque os outros estão todos “fechados” em sala de aula. Este é um dos grandes entraves. E também que o professor não está mais lotado, o professor está picado aqui e está ali, ele não tem mais identidade. Ele é do mundo, mas não é de escola nenhuma e ele acaba não se dedicando a nada. Isso desqualifica muito a educação [...]. Quando a gente tem aquela ideia de pertencimento, aquele espaço é teu, ou aquele espaço não é de ninguém. (Entrevista, vice-diretora Adriana, da Escola A).*

Muitas vezes, para atender as demandas das situações mais urgentes, desconsiderando as Políticas da Educação na Perspectiva Inclusiva, os profissionais são deslocados da sua função. Na entrevista, a gestora expõe a situação em que o nome de uma profissional foi colocado como “monitora” no sistema, mas no dia a dia da escola ela atua na Secretaria.

*Nós não temos monitor. Inclusive nós temos uma profissional na secretaria e a colocamos no sistema como monitora. Ai ela teria que sair. E de tarde os alunos correm e se machucam, é uma escola grande. Então é pouca coisa. [...]. Nós tínhamos o professor apoiador, isso era muito bom. (Entrevista, diretora Gerusa, da Escola B).*

Esta foi a alternativa encontrada pela gestão para manter o profissional na escola. A situação ilustra a preocupação dos gestores com o atendimento de um maior número de estudantes, pois o monitor mencionado poderia auxiliar os estudantes público-alvo da Educação Especial.

As escolas, as entrevistas novamente deixaram meus dias e minhas noites mais inquietantes. E na entrevista de hoje (a última), saio estarecida. Quase em desespero com tantos problemas e dificuldades que perpassa a educação pública. Além disso, é possível perceber que estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação são ignorados. Diante da escassez de recursos e materiais, o gestor utiliza os recursos com aqueles que são maioria. Parece que os gestores tomam a decisão de investir em alguns e aqueles que ficam largados à própria sorte. Mas, tudo acontece de forma velada. (Diário de campo, pesquisadora).

Com a preocupação de assegurar possibilidades de aprendizagens ao maior número de estudantes, a fim de alcançar bons indicadores e observar as orientações da mantenedora, a escola não encontra tempo ou novamente ignora documentos

importantes como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) e o Plano Estadual de Educação (PEE) (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Questionados sobre as leituras e discussões decorrentes dos documentos, uma vez que a maioria dos posicionamentos é contrária aos processos inclusivos, novamente se pode perceber que esta política está relegada entre os gestores:

*Não (silêncio). Pode ser alguém assim individualmente. Mas, em reunião assim não. O PNE e o PEE também não. Então fizemos a reunião para fazer o que pede. Ai a gente nunca tem tempo ou não tira tempo. (Entrevista, diretora Gerusa, da Escola B).*

A situação é referendada pela coordenadora pedagógica Suzana quanto às discussões dos documentos mencionados: *“Muito pouco. Não lembro de fazer um estudo especial”* (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana, da Escola B).

Sem um tempo específico reservado para o estudo e discussões, as escolas estaduais analisadas têm um quadro de professores e gestores que desconhecem os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Não têm, tampouco, fundamentação para modificar a sua prática, incorrendo nas mesmas ações históricas de exclusão.

Diante disso, por vezes, os documentos não orientam os gestores, pois eles os desconhecem. O fato de desconhecê-los, diferente do interpretá-los, dificulta a reivindicação de recursos humanos e materiais à mantenedora, que permitiria às escolas avançar e efetivar o direito dos estudantes. Isso contraria o posicionamento de Libâneo (2008, p. 25), que entende que a escola deve ser um espaço de

*compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre as pessoas, exige atribuir peso muito maior à dimensão cultural e educativa das práticas de organização e gestão, valorizando a responsabilidade da direção e a coordenação pedagógica.*

Os gestores não compreendem as mudanças em curso diante da pressão dos mecanismos internacionais, que percebem a escola como moduladora dos conflitos sociais, ao mesmo tempo em que não pode ser onerosa para o Estado. Diante da impossibilidade de discutir questões que perpassam as fronteiras da escola, do Estado e do país, por vezes os gestores reproduzem os processos de exclusão a que os estudantes estão submetidos na sociedade.

Os estudantes, por sua vez, aprendem, por meio dos gestores e professores da sua escola, a construir ou não a sua compreensão quanto à justiça social e equidade de acesso e permanência na escola pública. Talvez isso aconteça por não perceberem que seu direito de aprender esteja aos poucos sendo tolhido.

A gestão escolar das escolas analisadas duela todos os dias para ofertar condições mínimas de funcionamento. Neste processo, encontra mecanismos que negam o acesso de quem exige demandas específicas ou, então, permite o seu acesso, mas, durante a permanência, surgem barreiras intransponíveis que dificultam o conhecimento escolar sem o auxílio de professores (recursos humanos).

Sem efetivamente questionar a forma como a mantenedora orienta o funcionamento da escola, os gestores, como atores do processo, buscam adaptar os recursos financeiros e humanos às demandas do contexto situado. Comprometem dessa forma, o acesso e a permanência dos estudantes que necessitam de apoio ou condições diferenciadas para acessar os conhecimentos da escola apesar de as políticas na perspectiva da inclusão reafirmarem este direito. Contrariam, assim, o que Höfling (2001) afirma ser um dos objetivos das políticas sociais: assegurar que as diferenças sociais sejam amenizadas. E contribuem para a manutenção dos processos de exclusão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No centro da atuação em políticas está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

É preciso, agora, retomar as questões que permeiam a escrita da tese. Olhar para o tema que incitou a curiosidade, impulsionou perguntas, dúvidas e questionamentos por vezes não respondidos, mas que conduziram a indagações e a diferentes diálogos, leituras e escritas.

Ao definir a problemática da pesquisa e analisar a forma como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas o desafio se impôs de forma imponente e a dúvida se tornou parceira e companheira. Era preciso retornar às escolas e caminhar com os gestores a fim de compreender as diferenças e semelhanças dos seus contextos situados. Ademais, era impreterível analisar as concepções dos gestores quanto aos processos inclusivos, especialmente diante do amparo previsto pelas orientações legais. A análise das orientações presentes nos documentos ou realizadas pela mantenedora, a interpretação das políticas na perspectiva inclusiva por parte dos gestores para o contexto da prática exigia rigor científico e, também, percepção apurada para conduzir as análises.

Ao definir o tema de pesquisa havia clareza quanto aos riscos, a amplitude e às dificuldades, mas a motivação se dava na mesma proporção. Quase sempre as escritas eram retomadas para que a expressão do que se entendia fosse mais objetiva e clara e, com lucidez, buscou-se amparo em Ball, especialmente em trechos da entrevista concedida à Avelar (2016, p. 5):

Na verdade, eu acredito que a maioria de nós, na maior parte do tempo, pode apenas aspirar a alegações extremamente modestas quanto à interpretação de como o mundo funciona, ou como podemos falar sobre como ele funciona. E essa modéstia se tornou fundamental para mim a respeito de como quero fazer afirmações. Eu acho que a maior parte da pesquisa que faço pode, talvez, às vezes, dizer algumas coisas úteis, mas apenas coisas que são relacionadas à modéstia da própria pesquisa. Elas podem ajudar pessoas a interpretarem as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação [...].

Para responder às angústias, empreendeu-se a investigação e a leitura, que se constituíram em longo e cansativo caminho na busca pela análise da forma como os gestores interpretam as políticas educacionais. As fontes de evidências (entrevistas, PPPs das escolas analisadas e o Diário de Campo) permitiram compreender que os gestores não se atêm às discussões referentes à forma como as políticas são iniciadas, tampouco aos seus interesses e disputas econômicas e sociais.

Nesse sentido, buscou-se compreender como o Estado estabelece políticas e como elas se estruturam para que suas ações, ideias e concepções orientem a sociedade. Era necessário, todavia, que o estudo indicasse esses arranjos entre as políticas educacionais brasileiras e os mecanismos internacionais.

Deparou-se, então, com inúmeros dados bibliográficos que retomam as preocupações dos mecanismos internacionais em relação aos países emergentes. Vior e Cerruti (2015, p. 114) afirmam que cada “enfoque predominante em cada entidade e os contextos históricos, os países da América Latina têm sido afetados pelas orientações e recomendações para a educação elaboradas por organismos internacionais”.

Ao longo do segundo capítulo recorreu-se a diferentes pesquisas e evidenciou-se que os mecanismos internacionais, como BIRD, FMI, BM e fundações estadunidenses, agiram por meio das convenções internacionais para efetivar as mudanças educacionais nos países emergentes, como no Brasil, especialmente na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

As mudanças na educação pública resultam da concepção que o governo tem sobre o tema, das orientações internacionais e da articulação da população que deseja determinado serviço. Este conjunto de fatores foi e é determinante na elaboração de um amplo aparato de documentos compostos a partir das políticas educacionais. No que se refere à Educação Especial na Perspectiva da Inclusão este aparato tornou-se cada vez mais robusto, no Brasil, a partir de 2008.

As mudanças decorrentes da Conferência Mundial da Educação (UNESCO, 1990) e do Fórum Mundial sobre a Educação (UNESCO/CONSED, 2001) foram recorrentes e repercutiram no Brasil, prevalecendo a concepção de que a educação é direito de todos. Neste sentido, a tese, atendendo a um dos objetivos propostos, “mapeou perspectivas nos debates internacionais e nacionais quanto às políticas

públicas”, e reuniu referências que versam sobre as interfaces entre os acontecimentos globais, economia e educação.

Pouco a pouco, a análise das leis, decretos, pareceres e programas referentes à Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão evidenciaram a preocupação do governo federal em atender as orientações internacionais, bem como orientar as escolas, gestores e professores quanto à necessidade de implementar processos inclusivos.

O Estado do Rio Grande do Sul, porém, na última década não se ateve a regulamentar por meio de pareceres do Conselho Estadual de Educação, os decretos da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Apenas divulgou no Caderno Pedagógico, número 1, de 2014, as diretrizes da Educação Especial do Estado, afirmando que observa as orientações do governo federal.

Sem destacar as mudanças em curso, especialmente diante da Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a gestão do Estado gaúcho não elaborou documentos que pudessem orientar o cotidiano das escolas. Apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, é possível identificar falhas que contribuem com as dificuldades encontradas pelos gestores escolares na interpretação e tradução das políticas educacionais no contexto da prática.

Documentos normativos são importantes para assegurar o lastro legal, mas não há garantias de que possam orientar e que sejam interpretados pelos gestores das escolas, apesar da responsabilidade que lhes é imputada de garantir o funcionamento das instituições e observar as orientações da mantenedora. Neste sentido, as investigações de Ball, Maguire e Brun (2016) foram importantes.

Os contextos situados ou o cenário das escolas analisadas revelaram que o local onde a escola está situada, as matrículas, as contradições sociais e econômicas existentes na sociedade estão inter-relacionados e se reproduzem na escola. Ademais, o contexto situado influencia na atuação dos gestores na escola, com os estudantes, com os professores e com a comunidade.

A adesão ao programa de governo, os recursos financeiros e o número de matrículas nas duas escolas analisadas revelam que a Escola A está envolta em sérios problemas, sem recursos financeiros e humanos, enquanto busca assegurar o funcionamento da instituição, atendendo as demandas imediatas.

Já a Escola B, diante das condições do contexto situado, encontra-se em uma situação confortável quanto aos recursos financeiros e humanos. A busca por matrículas permite que a escola faça a “seleção velada”, utilizando como argumentos o desconhecimento dos professores sobre o tema e as especificidades da inclusão, bem como a impossibilidade de oferecer educação de qualidade para os estudantes da Educação Especial.

Ao tecer as discussões com os gestores quanto ao acesso dos estudantes, especialmente da Escola B, transpareceu a preocupação com o despreparo dos professores, bem como a impossibilidade de os estudantes acessarem os conteúdos desenvolvidos na escola. Pode-se descrever, nas falas dos gestores, a impossibilidade imputada aos estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, de acordo com o que preceitua a concepção gerencialista de Educação.

A escola B atua numa concepção gerencialista, ou seja, é preciso ser competitivo, oferecer um bom portfólio de serviços e atrair os estudantes que possam se destacar. Nesse contexto, as falas dos gestores apontam para a necessidade de atrair esses estudantes e permanecer com aqueles que se adaptam à instituição. A adaptação de alguns, contudo, exige a exclusão de outros. Assim, os estudantes público-alvo da Educação Especial compõem uma pequena parcela, quase imperceptível na instituição, pois os seus responsáveis são comunicados de que a escola não tem profissionais e estrutura para atender as especificidades.

A recorrência das impossibilidades mencionadas pelos gestores permitiu analisar a interpretação dos documentos normativos do MEC, os quais visam orientar a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Entre os aspectos observados pode-se afirmar que os gestores, na sua grande maioria, desconhecem quem é o público-alvo da Educação Especial, a matrícula dupla, a garantia da transversalidade da Educação Especial a este grupo de estudantes e não se responsabilizam por essa parcela dos estudantes.

Pouco a pouco, os gestores faziam referência às suas posições, porém, estas não estavam ancoradas nos documentos do governo federal ou estadual, e transparecia em laudos médicos, a concepção da deficiência enquanto modelo médico, apontando a impossibilidade de frequentar a escola regular.

Concorda-se com as análises de Angelucci (2014), para quem, no Brasil, não se rompe com a lógica médica olhando para as diferenças como uma falta de saúde.

Para Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 93), o modelo médico atém-se a questões fisiológicas em que a deficiência é “vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, devendo ser tratada e amenizada”.

Por isso, no caso do público-alvo da Educação Especial, é preciso observar que não se trata apenas de se organizar a partir da lógica médica, saindo dos referenciais educacionais, mas de, olhando clinicamente para os sujeitos, procurar neles o que lhes falta, o que os distancia da normalidade, para assim, forjar um serviço educacional que favoreça sua aprendizagem. (ANGELUCCI, 2014, pp.123-124).

Os gestores evidenciam nas suas falas a necessidade de as instituições especializadas atenderem os estudantes, uma vez que os professores e a escola não conseguem acolher a demanda. A amplitude dessa concepção é passível de ser observada nas PPPs das escolas analisadas, pois ambas mencionam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sem, contudo, indicar como ela deve acontecer no contexto da escola.

Para Titton (2014), os gestores não se atêm a uma teoria do conhecimento e, segundo Angelucci (2014), os educadores estão deixando de lado os seus saberes. Para Ball, Maguire e Braun (2016), os atores (gestores) realizam o possível diante dos limites impostos e dos recursos disponíveis nas escolas.

A investigação permitiu compreender a forma como os “gestores das escolas estaduais da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul interpretam as políticas educacionais.” A constatação ocorreu a partir de dois contextos situados díspares, mas que possuem semelhanças quanto ao desconhecimento da interpretação e da tradução, especialmente no que tange à matrícula e aos atendimentos assegurados por inúmeros documentos que orientam a Educação.

Outra questão perceptível diante das análises das fontes de evidências são os programas implantados pelo Governo Federal, como a Sala de Recursos Multifuncionais e a Escola Acessível. Os gestores demonstram dificuldade para relacionar a “implantação” desses programas com o desenvolvimento de uma Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao mesmo tempo, as duas escolas, cada uma diante das suas peculiaridades, se eximiam da responsabilidade de ofertar o AEE para os seus estudantes. Na Escola A somente alguns estudantes tinham acesso a esse atendimento, enquanto na Escola B, parte dos gestores não tinha clareza a quem se destinava o programa

e como funcionava. O fato, porém, de a Sala de Recursos Multifuncionais não estar instalada nas suas dependências, funcionava como potente argumento de que a escola não estava preparada para atender os estudantes da Educação Especial ou com alguma dificuldade, diferente de outras escolas próximas que ofereciam o AEE. Novamente, identificou-se que os gestores não reconheciam ou não se atinham aos documentos que orientam o seu funcionamento.

A interpretação das políticas, apesar das orientações constantes nos documentos emitidos pelo MEC, permitem afirmar que os gestores escolares, em especial os diretores, tem inúmeras dificuldades para efetivar o que está disposto na Lei Estadual nº 13.990, que dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público e, especificamente, no art. 8º, que atenta à observação das políticas públicas.

É preciso assinalar, porém, que a escola, ao mesmo tempo, se encontra subjugada a indicadores de metas que exigem “manobras” dos gestores a fim de assegurar bons índices. A Escola B criou mecanismos sutis de seleção dos seus estudantes, pois é beneficiada pela sua localização e pela expressiva procura por matrículas. A competitividade e o empreendedorismo fazem com que a escola não dependa unicamente da mantenedora para a sua manutenção.

Assim, em algumas escolas, aos poucos e de forma sutil, o gerencialismo impôs à gestão escolar, características do setor privado sob o manto democrático e público, selecionando as políticas, programas e, conseqüentemente, quem pode e deve estar na escola.

Por outro lado, quando a escola, diante do seu contexto situado, não consegue ter uma gestão baseada no gerencialismo, ela realiza o que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de “implantação performativa”. Busca, assim, atender às políticas vigentes sem efetivamente modificar o seu funcionamento, ao mesmo tempo em que, por desconhecê-las, não se atém às suas determinações.

Os gestores se atêm à necessidade de assegurar o funcionamento da escola sem questionar os mecanismos econômicos que regulam a lógica do mercado, tampouco o papel da escola no contexto da sociedade e os processos de exclusão ou o alijamento do conhecimento que assumem ao afirmar que não sabem atender a diversidade de estudantes que compõem a sociedade.

Ao não se aterem às orientações das políticas educacionais por desconhecê-las ou por serem omissos às discussões nacionais e internacionais, bem como aos interesses econômicos identificados na Educação, os gestores comprometem o

funcionamento da própria escola diante da carência de recursos financeiros e profissionais. Da mesma forma, também não percebem que os processos de exclusão não atingem somente os estudantes da Educação Especial, mas que a escola, ao mesmo tempo em que produz também contribui para uma sociedade desigual e antidemocrática.

Ao considerar seriamente os contextos e a atuação do gestor escolar diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 216) alertam que “teorizar sobre a atuação em políticas iria ser sempre complexo e escorregadio e, em muitos aspectos, um projeto incompleto e impossível”. Essa situação é evidenciada nesta pesquisa que aponta silêncios, problemas e resistências.

Por outro lado, as fontes de evidências permitiram discutir os objetivos propostos pela pesquisa. Evidentemente, outras versões devem ser produzidas, contribuindo para a análise das políticas educacionais, gestão e inclusão. Cabe destacar, porém, que os gestores das duas escolas públicas estaduais da região do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul são orientados pelas Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, porém, sua interpretação está atreladas ao contexto situado da escola, à concepção de Educação Inclusiva e à atuação dos gestores diante dos recursos humanos e materiais.

Diante do exposto, reafirma-se a tese inicial de que no contexto da prática, existem dificuldades quanto às orientações por parte de mantenedora e os documentos referenciados são interpretados para atender as demandas. Além disso, a totalidade dos gestores entrevistados afirmou nunca ter realizado leitura, discussão ou análise da PNEEPEI, do PNE, do PEE e demais documentos que versam sobre os serviços e financiamentos da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Desconhecem, portanto, orientações importantes que visam garantir o acesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial. O desconhecimento é evidenciado na organização dos PPPs analisados, em que de forma genérica, afirmam que a escola precisa ser inclusiva, sem especificar as alterações pedagógicas, adaptações na estrutura física ou oferta de serviços. Pressionados pelas demandas urgentes e responsabilizados pela gestão dos recursos humanos e financeiros, as escolas canalizam os poucos recursos para a maior parcela dos estudantes, contribuindo para que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação não permaneçam nas

escolas e o número de matrículas nas escolas estaduais da Região Noroeste do Rio Grande do Sul seja tão divergente se comparado com as demais regiões.

Cabe destacar que a efetivação de uma escola pública e inclusiva deve estar alicerçada em investimentos efetivos em recursos humanos e materiais por parte da mantenedora, bem como na formação dos professores, gestores e demais servidores. Deve, também, estar voltada às demandas existentes, reafirmando que o acesso e a permanência na escola compõe um direito constitucional, independente da condição ou especificidade dos estudantes.

E, por fim, a seleção dos participantes, das fontes de evidência e a metodologia de análise, permitiram a conclusão da pesquisa e a confirmação da tese inicial a partir dos dados das escolas analisadas. Os dados, porém, não foram suficientemente explorados, sendo assim, o tema poderia ser ampliado, ser aprofundado, compartilhando outros dados sobre a orientação e interpretação das políticas educacionais nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.



## REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J. *The Paideia Proposal: an educational manifesto*. New York: Micmillan, 1982.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n° 1, 2017, pp. 87-100. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ANGELUCCI, Carla B. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances – Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 25, n° 1, jan./abr. 2014, pp. 116-134.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *AAPE&EPAA*, v. 24, n° 24, fev. 2016, pp. 1-18.

BALL, Stephan J. *What Is Policy? Texts, trajectories and toolboxes*. Discourse: studies in the cultural politics of education, v. 13, n° 2, 1993, pp. 10-17.

BALL, Stephan J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephan J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, Manchester, v. 23, n. 3, 1997, pp. 257-274.

BALL, Stephan J. Diretrizes políticas globais e a relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*. São Paulo, v. 1, n° 2, jul./dez. 2001, pp. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

BALL, Stephan J. Performatividade, privatização e o pós-estar e o bem-estar. *Educ. Soc.* Campinas, SP, v. 25, n. 89, set./dez. 2005, pp. 1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BALL, Stephan J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephan J. *Educação global*. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: Ed. da UEPG, 2014.

BALL, Stephan J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Ed. da UEPG, 2016.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

BAYER, Hugo Oto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

BOROWSKY, Fabíola. *Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)*. 185 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 41. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. *Resolução do Conselho CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>

acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. *Resolução do Conselho CNE/CEB n° 04 de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução/CD/FNDE n° 17, de 19 de abril de 2011*. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL/FNDE. *Resolução FNDE n° 27, de 22 de julho de 2012*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica [...]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL/FNDE. *Resolução FNDE n° 19, de 21 de maio de 2013*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros [...] a escolas públicas municipais, estaduais e do

DF da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4544-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL/FNDE. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.acm.org.br/acm/acamt/index.php/em-foco-novo/709-lei-n-13-146-de-6-de-julho-de-2015-institui-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRIZOLLA, Francéli. *Educação Especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONTI, Celso L. A.; LIMA, Emília F de; NASCENTE, Renata M, M. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais. *RBPAE*, v. 33, nº 3, set./dez. 2017, pp. 771-790.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, pp. 1227-1249.

GANDIN, L. A.; SANTOS, G. S dos. Políticas gerenciais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista e – Curriculum*. São Paulo, n. 11, 2 ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16614>. Acesso em: 20 maio 2018.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas. Educacionais – questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, nº 2, 1995, pp. 57-63.

GRIMM, V.; LUNARDI-MENDES, Geovana M. Heróis ou vilões? Os discursos pedagógicos sobre os professores e o uso de tecnologias digitais nas políticas curriculares. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 7, 2016, pp. 47-66.

HATTGE, Morgana D. *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo, RS, 2014.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, pp. 1337-1354. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes* [online], v. 21, n° 55, 2001, pp. 30-41. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jul. 2018.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*. Campinas, SP, v. 25, n° 3, maio 2004, pp. 9-25.

KASSAR, Monica C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 33, n° 120, jul./set. 2012, pp. 833-849. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LEPKE, Sonize. *O aluno com deficiência: a caixa preta da escola pública*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Livros MF, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n° 159, jan./mar. 2016, pp. 38-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

LIMA, Iana Gomes D.; GANDIN, Luis Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n° 3, 2017, pp. 499-855.

LOPES, Maria I. *Inclusão escolar: um dispositivo ortopédico*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106492/000941747.pdf;sequence=1>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza. *A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, n° 94, jan./abr. 2006, pp. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 30, n° 106, jan./abr. 2009, pp. 303-318.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P. (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, pp. 143-167.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*. Sorocaba, SP, v. 4, n° 1, jan./abr. 2018, pp. 186-201.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. *Altas habilidades ou superdotação: altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2015.

MARTINS, Larissa de Souza. *Educação especial no Estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010*. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, v. 1, n° 2, 2008, pp. 165-168.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc*. São Paulo, v. 20, n° 2, 2011, pp. 377-389.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para Educação e Saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n° 57, maio/ago., 2010.

MENDES, Geovana M. L.; SOUZA NETO, A.; SEPTIMIO, C. O não saber como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e políticas públicas de inserção de Tecnologia. *Revista Teias*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Online), v. 17, 2016, pp. 90-109.

MENDES, Geovana M. L.; SEGABINAZZI, Marília. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 31, nº 63, out./dez. 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. Piracicaba, SP, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, 2003, pp. 191-211.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2007.

MOREIRA, Rosemery dos S. M. *Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado na Prova Brasil na Escola*. 205f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Paulo, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*. Porto Alegre, v. 5, nº 2, jul./dez. 2014, pp. 154-164.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação*. Santa Maria, RS, v. 40, nº 1, jan./abr. 2015, pp. 101-116.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

NOZU, Washington Cesar Shoití. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2013. 241 f.

PARO, Vitor. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PASIAN, Maria Sílvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. O funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, 2014, pp. 213-225. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PAVEZI, Marilza. *Políticas da Educação Especial no Estado de Alagoas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, João Marcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Tese (doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009\\_PEREIRA\\_Joao\\_Marcio\\_Mendes-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf). Acesso em: 15 jan. 2017.

PEREIRA, João Marcio Mendes. O Banco Mundial e a construção política intelectual do combate à pobreza. *Topoi*, v. 11, nº 21, jul./dez. 2010, pp. 260-282.

PEREIRA, João Marcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. *A demolição de direitos: um exame das Políticas do Banco Mundial para Educação e Saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

PEREIRA, João Marcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). *A demolição dos direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PERONI, Vera M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRUDE, Marleide R. da Silva. *Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de jornada escolar*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Unicamp. Campinas, SP, 2013. Disponível em: [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250763/1/Perrude\\_MarleideRodriguesdaSilva\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250763/1/Perrude_MarleideRodriguesdaSilva_D.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

PLETSCH, M. Educação Especial e Inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*. Catalão, GO, v. 12, jun-jul, 2014, pp. 7-26.

PORTILHO, Danielle B. *Releitura da Concepção de Educação Integral dos Cieps: para além das caricaturas ideológicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2006.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. *Revista Entreideias*. Salvador, v. 3, nº 1, jan./jun. 2014, pp. 13-29. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7047/8368>. Acesso em: 27 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução CEE nº 130/77*. Fixa as normas para as classes especiais. Porto Alegre, 1977.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). *Parecer nº 17/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.



RIO GRANDE DO SUL. *Resolução Estadual 267/2002*. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/79#topopagina>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer Estadual nº 441/2002*. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/81>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer nº 56/2006*. Regras da Educação Especial. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/81>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Governo*. 2006. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092506-plano-de-governo-governo-de-yeda-crusius-periodo-de-2007-a-2010.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2008, pp. 43-63.

RIO GRANDE DO SUL. *Rio Grande do Sul, do Brasil, do Mundo*. 2010. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEED nº 251/2010*. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CEEEd\\_251\\_2010.pdf](https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_251_2010.pdf). Acesso em: 12 abr. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012*. Introduz modificações na Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Governo*. 2014. Disponível em: [estaticog1.globo.com/2015/10/13/proposta\\_governo1404480703100.pdf](http://estaticog1.globo.com/2015/10/13/proposta_governo1404480703100.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. Caderno Pedagógico, n. 1, 2014. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_caderno\\_educ\\_inclusiva.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_caderno_educ_inclusiva.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei 14.705, de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE), em cumprimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Diagnóstico da educação básica*. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n° 50, maio/ago. 2012, pp. 283-302.

ROCHA, Louize Mary. *A gestão da Educação especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SALERNO, Guilene. *Avaliação institucional participativa: [re]formulação de uma política pública educacional*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2017.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, Shirley A. dos. *Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária*. Curitiba, 2015. 160 f.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHMITZ, Taís. *Reconfiguração da gestão da educação: um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS*. Porto Alegre, 2013. 174 f. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3779/1/453432.pdf>. Acesso em: 07 maio 2018.

SEGABINAZZI, Marília. *De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo - RJ e Florianópolis-SC*. 217 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SEGABINAZZI, Marília; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Marcia Denise. O estudo dos campos de tradução de uma política: análise das tecnologias digitais no AEE. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v. 21, n° 41, jan./jun. 2015, pp. 103-126. Disponível em: [seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2334/1414](http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2334/1414). Acesso em: out. 2018.

SEPTÍMIO, Caroline; ROCHA, Genylton Odilon R.; MENDES, Geovana M. L. Legislação brasileira e acessibilidade física no Ensino Superior: uma abordagem (Ex-In) exclusiva. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 4, n° 1, jan./abr. 2018, pp. 8-25. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br](http://www.e-publicacoes.uerj.br). Acesso em: 16 mar. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n° 2, jul./dez. 2005, pp. 427-446.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephan; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. *Educação especial em Roraima: história, política e memória*. 359 f. Tese (Doutorado Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina da Silva. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n° 35, set./dez. 2016, pp. 10-29.

SILVA, Jocenir de Oliveira. *Educação inclusiva: a estranha necessidade de políticas para incluir pessoas*. Porto Alegre: PUC, 2015.

SCALABRIN, Ionara Soveral. Gestão Democrática do Ensino e Eleição de Diretores. *Reunião Científica Regional da Anped*. UFPR – Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_IONARA-SOVERAL-SCALABRIN.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_IONARA-SOVERAL-SCALABRIN.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n° 16, jul./dez. 2006.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da Política Educacional. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 10, n° 1, jan./jun. 2015, pp. 153-178.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2008.

TITTON, Leriane. *A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades para o acirramento das contradições da escola capitalista*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, 2014. 320 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128889/329724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 nov. 2018.

TOSTA, Estela Inês Leite; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). *Revista Políticas Educativas*. Porto Alegre, v. 4, nº 1, 2010, pp. 1-17.

TOSTA, Estela Inês Leite. *Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)*. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO/CONSED. *Educação para todos: compromisso de Dakar*. Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 2001.

VASCONCELOS, Celso Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEGAS, Luciane Torezan. *A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS*. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

VIOR, Susana, CERRUTI, Maria Betania O. O Banco Mundial e a sua influência na definição das políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para Educação e Saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

VYGOTSKY, Lev S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

YIN, K. Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIESMANN, Cleusa Inês. *Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “**O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**”, através de uma entrevista realizada pela estudante do curso de doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Sonize Lepke, sob a orientação da Profa. Dra. Carla B. Valentini e da Profa. Dra. Cláudia A. Bisol.

O objetivo desta pesquisa é analisar como os gestores das escolas compreendem os processos educacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas articulações administrativas e pedagógicas.

Esta pesquisa justifica-se pela ampliação do acesso dos estudantes com deficiência na Educação Básica, bem como pelas poucas pesquisas que analisam a compreensão das políticas públicas pelos gestores das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, o que proporcionou o interesse em pesquisar como os gestores articulam nestas instituições as normativas da mantenedora.

1. Participantes da Pesquisa: Para que a pesquisa seja efetivada, participarão gestores (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) de duas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

2. Envolvimento na Pesquisa: Você será convidado a participar de uma entrevista, que será gravada, se assim o permitir, e que terá a duração máxima de uma hora. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar a sua participação, retirar o seu consentimento, interromper a sua participação, ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

3. Procedimentos: Os instrumentos utilizados para a construção de dados desse estudo serão: entrevistas com os gestores, documentação da instituição e, quando autorizados, registros das observações importantes nas entrevistas e observações no contexto da escola.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder as perguntas da entrevista. Você terá total liberdade para não responder qualquer pergunta que o faça sentir-se desconfortável. A entrevista apresenta um risco mínimo, semelhante ao que se está sujeito em um dia a dia normal. As entrevistas coletadas no formato de áudio serão armazenadas e ficarão sob os cuidados da pesquisadora Sonize Lepke nos cinco anos seguintes, e após este período serão destruídos.

5. Benefícios: Os resultados desse estudo servirão para melhor compreender como os gestores entendem os processos inclusivos e como os articulam administrativa e pedagogicamente nas instituições de ensino da educação básica. Mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária, não gerando nenhum pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

7. Confidencialidade: Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pelo pesquisador e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

8. Problemas ou perguntas: A pesquisadora se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (55) 99122-1220 ou e-mail: [sonize.lepke@uffs.edu.br](mailto:sonize.lepke@uffs.edu.br).

9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: [cep@ucs.br](mailto:cep@ucs.br).

Atenciosamente

Sonize Lepke  
Pesquisadora

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Por meio do presente instrumento, eu, \_\_\_\_\_,  
Coordenadora da 17ª Coordenadoria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul -  
RS, autorizo a pesquisadora de doutorado em Educação da Universidade de Caxias  
do Sul, Sonize Lepke, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada “**O GESTOR  
DA ESCOLA PÚBLICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO**”. Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os  
procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida  
pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos  
envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. Declaro que a pesquisadora  
poderá ter acesso aos documentos institucionais Projeto Político e Pedagógico  
(PPP) das escolas analisadas e as atas das reuniões dos professores, desde que  
haja autorização da direção da referida instituição escolar, resguardando-se os  
documentos com informações sigilosas. Declaro estar ciente que serão assegurados  
os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais: 1. Garantia de  
assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre  
seu sentido e implicações; 2. Garantia da confidencialidade das informações, da  
privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de  
sua imagem e voz; 3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das  
informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Santa Rosa - RS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Carimbo e assinatura



## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **1. Informações gerais:**

- a) Formação (graduação e especialização):
- b) Atuação como docente:
- c) Qual função atual na gestão:
- d) Como se compõe a gestão na sua escola:

#### **2. Sobre a gestão:**

- a) Na sua escola quais são as atribuições de cada membro da gestão?
- b) Quais suas principais ações-funções na escola?
- c) Em quais recursos você se apoia para balizar a sua ação na gestão?
- d) Qual o tipo de apoio, orientação ou suporte para a gestão? Por parte da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)?

#### **3. Inclusão e políticas:**

- a) Na escola vocês têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação? Quantos?
- b) Que recursos a escola disponibiliza para esses alunos?
- c) Há outras iniciativas para apoiar o professor e o estudante?
- d) Você pode contar uma experiência (exemplo) de como a escola agiu diante as diferentes situações que envolvem esses estudantes (alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação)?
- e) Como a gestão e os professores têm se organizado para estudar e pensar soluções para as questões da inclusão?
- f) Quantos alunos têm a matrícula dupla no AEE aqui na escola?
- g) Faz diferença para a escola aqueles que têm ou que não tem matrícula dupla? Por quê?
- h) O que poderia ser melhorado na acessibilidade física da escola?
- i) A escola já acessou os recursos do Programa Escola Acessível?
- j) A escola, por meio dos seus professores, gestores e demais servidores, tem recorrido à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação?

**4. Informações complementares:** Há algo mais que você gostaria de expressar a respeito dessa temática?

Obs.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.