

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ZINEIA TOZI SIAN

**O PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DA SERRA-ES**

**VITÓRIA
2009**

ZINEIA TOZI SIAN

**O PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DA SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, com ênfase na Linha de Pesquisa Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus

Vitória

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S562p Sian, Zineia Tozi, 1969-
 O pedagogo no processo de inclusão escolar no município
da Serra-ES / Zineia Tozi Sian. – 2009.
 210 f.

 Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

 1. Educadores. 2. Inclusão escolar. 3. Alunos. 4. Educação
especial. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ZINEIA TOZI SIAN

**O PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DA SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, como ênfase na Linha de Pesquisa Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em __ de ____ de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus.
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa
Barreto.
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Kátia Regina Moreno Caiado.
Pontifícia Universidade Federal de São
Carlos

*Ao meu filho tão esperado, que
ainda está em suas primeiras semanas de gestação
e cuja expectativa de chegada gerou em mim maior
entusiasmo e disposição para novas realizações.*

AGRADECIMENTOS

Às forças divinas, que sempre estiveram presentes em meu caminhar.

À minha mãezinha querida (*in memoriam*).

Ao meu esposo, que me acompanhou durante todo o processo de elaboração desta dissertação, colaborando comigo sempre e compreendendo o que este árduo trabalho exigiu de nós.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, minha orientadora, que me ajudou a superar todos os obstáculos que se interpuseram no processo de elaboração desta dissertação e, apesar deles, não desistiu de mim.

Às professoras Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor e Kátia Regina Moreno Caiado, que, com suas sugestões, contribuíram para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À minha colega de turma, Agda, que esteve sempre disponível para colaborar para o enriquecimento deste trabalho, e a todos os meus colegas do Mestrado, Alex, Alice, Andréa, Andressa, Conceição, Débora, Edson, Eldimar, Flávia, Girlene, Graça, Gustavo, Hélio, Igor, Inês, João, Josiane, Lílian, Luiz, Marcos Peu, Maria Eliza, Mariângela, Marleide, Pâmela, Reginaldo, Rita, Rosana, Vasti e Wirlândia, cuja companhia foi sempre estímulo e encorajamento.

A todos os sujeitos que participaram comigo nesta pesquisa,

contribuindo enormemente para que ela se efetivasse.

Ao Prefeito do município da Serra-ES, Audifax Barcelos Charles Pimentel, que teve a grandiosa iniciativa de autorizar a licença remunerada aos que quisessem cursar o mestrado, iniciativa da qual eu e mais cinco colegas de profissão nos beneficiamos.

Aos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, que corresponderam aos nossos apelos, contribuindo para este estudo.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE/UFES, pela constante disponibilidade e serviço.

A todos os amigos e familiares que, de alguma forma, torceram pelo sucesso deste trabalho.

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que excelelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar, e o faz incessantemente [...] mas ainda é preciso, para verificar essa procura, saber o que quer dizer procurar. Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio.
(RANCIÈRE, 2007, p. 57).

RESUMO

Esta pesquisa faz uma análise do lugar ocupado pelos pedagogos e das suas possibilidades de intervenção numa perspectiva de inclusão escolar. Do ponto de vista teórico-metodológico, caracteriza-se como um estudo do tipo etnográfico. Na coleta de dados, faz uso das estratégias de entrevistas semi-estruturadas individuais e de grupos focais. Investiga o contexto da Rede Municipal de Educação da Serra-ES, tendo como foco principal a inclusão escolar. Faz uma reflexão sobre o lugar do pedagogo e sobre as suas possíveis contribuições para a elaboração/implementação de uma proposta de Educação Inclusiva. Entre os sujeitos pesquisados, conta com dezoito pedagogos, que atuam desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, incluindo o curso noturno; oito professoras de Educação Especial, que fazem um trabalho por itinerância nas escolas da Rede; a equipe do Setor de Educação Especial, que atua na Secretaria de Educação Municipal, formada por uma psicóloga, uma assistente social, uma fonoaudióloga, uma professora de Educação Especial e duas professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental; e a Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação. O estudo está delineado em três fases: a primeira compreende a realização de entrevistas semi-estruturadas individuais; a segunda abrange a transcrição e análise das entrevistas; a terceira envolve um trabalho com quatro grupos focais, a saber: dois grupos de pedagogos, um de professoras de Educação Especial e um de profissionais da Equipe Central. Conclui que os pedagogos demonstram conhecimento de suas atribuições profissionais, particularmente no que se refere às demandas da inclusão escolar, embora se sintam despotencializados e impedidos de exercer devidamente suas funções por estarem inseridos em cotidianos escolares conflituosos que acabam cerceando, inclusive, as poucas possibilidades de reflexão da equipe escolar. Nesse sentido, a proposta de um trabalho voltado para a inclusão escolar apresenta-se ainda como um processo inicial em construção.

Palavras-Chave: Profissão Pedagogo. Escola Inclusiva. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

This research is an analysis of the place occupied by pedagogues and their possibilities of intervention with a view to school inclusion. From the point of view theoretical-methodological, it is characterized like a ethnographic study type. In the gathering of information, it does use of the strategies of semi-structured individual interviews and of focal groups. It investigates the context of the Municipal Net of Education from Serra-Es, taking the school inclusion as a principal focus. It does a reflection on the place of the pedagogue and on this possible contributions for the preparation/implementation of a proposal of Included Education. Between the investigated subjects, contain eighteen pedagogues, that they act from the Childlike Education up to the final series of the Elementary School, including the nocturnal course; eight teachers of Special Education, who do a work to go around the schools of the Net; the team of the sector from Special Education, which acts at the Municipal General Office of Education, formed by a psychologist, a social worker, a speech therapist, a teacher of Special Education and two teachers of initial series from the Elementary School; and the Joined Secretary of the Municipal General office of Education. The study is outlined in three phases: the first one understands the realization of semi-structured individual interviews; the second one includes the transcription and analysis of the interviews; the third one wraps a work with four focal groups, knowing: two groups of pedagogues, one of teachers of Special Education and one of the central team professionals. It ends that the pedagogues demonstrate knowledge of their professional attributions, particularly in what it refers to the demands of the school inclusion, though they are felt weak and when his functions prevented from being practiced properly since been inserted in conflict daily schools what finish curtailing, including, few means of reflection of the school team. In this sense, the proposal of work turned to the school inclusion presents itself still an initial process in construction.

Key-words: Profession Pedagogue. Included School. Pupils with necessities.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	OBJETIVO GERAL	18
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
1	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	19
1.1	RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PROFISSÃO PEDAGOGO	19
1.2	ESPAÇOS/TEMPOS DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	30
1.3	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	40
1.4	EM BUSCA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O LUGAR DO PEDAGOGO.....	44
1.5	POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA (IM)POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	53
2	PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	64
2.1	O MUNICÍPIO PESQUISADO.....	66
2.2	SOBRE OS SUJEITOS.....	67
2.2.1	Sistematização dos dados acerca da formação dos sujeitos da pesquisa.....	69
2.3	A COLETA DE DADOS.....	75
2.3.1	A Entrevista Qualitativa Individual Semi-	

	Estruturada.....	76
2.3.2	O Grupo Focal.....	78
2.4	PERCURSO DA PESQUISA.....	81
2.5	POLÍTICAS DE GESTÃO DO MUNICÍPIO.....	84
3	O SER PEDAGOGO: O QUE ELAS/ELES PENSAM.....	88
3.1	O DIA-A-DIA NA PROFISSÃO DE PEDAGOGO.....	88
3.2	SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO.....	96
3.3	A PROFISSÃO PEDAGOGO: ESPAÇO DE TENSÃO E POSSIBILIDADES CONSIDERANDO O COLETIVO DA ESCOLA.....	99
3.4	EDUCAR NA DIVERSIDADE: CONFLITOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSÃO DE PEDAGOGO.....	105
3.5	A INSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: POSSIBILIDADES PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EQUIPES.....	115
3.6	O CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL PESQUISADO: ALGUNS DESAFIOS NA PERCEPÇÃO DOS SEUS ATORES-AUTORES.....	128
3.7	O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DA SERRA.....	139
3.8	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DA SERRA A PARTIR DOS SUJEITOS QUE A	

	PRATICAM.....	147
3.8.1	O Pedagogo pelo Olhar das Professoras e da Equipe Central de Educação Especial.....	151
3.8.2	A Sala de Recursos e outras Formas de Apoio à Inclusão Escolar.....	153
3.8.3	O Pedagogo e a Equipe de Educação Especial como Articuladores entre Sistema e Escola: Desafios, Possibilidades ou Utopias?.....	155
3.8.4	Algumas Críticas às Iniciativas do Sistema.....	161
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
5	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICES E ANEXOS.....	195
	APÊNDICES.....	196
	Apêndice 1 Ofício 001/2007	197
	Apêndice 2 Ofício 003/2007	198
	Apêndice 3 Doc. de Resposta ao Of. 003/2007	199
	Apêndice 4 Termo de Autorização	203
	Apêndice 5 Ofício 001/2008	204
	Apêndice 6 Declaração de Participação.....	205
	ANEXOS.....	206

Anexo 1 Parte do Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Educação da Serra, ES.....	207
Anexo 2 Dados do INEPE.....	209
Anexo 3 Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação da Serra, ES 2007.....	210

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este diálogo, convido os leitores para conhecerem um pouco da minha¹ trajetória de vida, a fim de entenderem como me constituí pedagoga.

Parto do princípio de que o que somos hoje é fruto de toda uma trajetória de ser/estar no mundo. De alguma forma, o nosso presente está imbricado à nossa infância, e o nosso profissionalismo acaba herdando parte dessa história. É nesse sentido que ser pedagoga em contextos escolares com diversos problemas sociais me reporta à minha própria história.

Venho de uma família patriarcal de imigrantes italianos, órfã de mãe aos oito anos de idade, juntamente com mais dois irmãos. Poucos meses depois do falecimento de minha mãe, reiniciamos uma segunda família, mas, diante das divergências com minha madrasta, meu pai resolveu que eu iria morar em outro município, aos cuidados de minha avó materna e de meu tio.

Confesso que a etapa dos dez aos dezenove anos não foi a melhor de minha vida, tive uma adolescência muito conturbada. Mas a vida favoreceu-me muito, porque eu sempre gostei de estudar e, aconselhada por minha avó, optei por cursar o magistério, o que foi uma boa escolha dadas as opções de trabalho do local interiorano em que eu vivia. Assim, fiz dessa oportunidade uma opção de vida.

Em 1987, após terminar o curso de magistério, fui aprovada em concurso público para a Rede Estadual de Educação, o que me

¹ Nesta primeira parte, optei por escrever na primeira pessoa do singular por entender que uma história pessoal é mais específica. O restante do trabalho está na primeira pessoa do plural, porque foi realizado com a participação direta de outros sujeitos, inclusive da minha orientadora.

possibilitou começar a atuar como professora efetiva, a partir de 1991, em uma escola unidocente², no interior de São Gabriel da Palha-ES. Os desafios eram muitos, não só pela distância a ser percorrida, mas também pelas dificuldades de acesso à escola.

Em busca de aperfeiçoamento profissional e almejando fazer um curso superior, em janeiro de 1993 transferi meu posto de trabalho para Vitória, mais especificamente para a Escola de Primeiro Grau (EPG) “Lions Vitória Centro”, localizada no Bairro de Lourdes, onde trabalhei por oito anos consecutivos.

Em Vitória, sobrevivendo com o salário de professora da Rede Estadual de Educação, o que me obrigava a uma carga horária de três turnos, por dois anos, entre trabalho e estudo, consegui conquistar uma vaga no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em 1996, já no segundo ano de faculdade, deparei-me com grandes dificuldades econômicas: o alto custo de vida em Vitória e a desvalorização salarial do professor da Rede Estadual de Educação, somados aos longos atrasos no pagamento dos funcionários públicos estaduais naquela época, levaram-me a pensar em voltar a morar em São Gabriel da Palha.

Diante de tantos desafios, a diretora da escola, reconhecendo o meu esforço, fez-me uma proposta arriscada³, mas irrecusável, a qual aceitei: “morar na escola”. Assim, liberei-me de parte das minhas despesas e, em troca desse benefício, passei a contribuir para a vida escolar nas horas vagas. Aproveitava os finais de

² Escola onde o professor atua com as quatro séries iniciais em uma única sala, responsabilizando-se pela docência, pelos documentos e burocracias da escola, pela limpeza escolar, por fazer e servir a merenda, pela limpeza e organização do pátio, no qual, no meu caso, também havia uma horta, enfim, escola onde o professor desempenha todas as funções.

³ Arriscado tanto para mim, por não haver nenhuma segurança na escola, como para a diretora, por não ter autorização da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para tal prática.

semana solitários para ler os textos da faculdade, que eram muitos.

Após o ano de 1999, assumi a Coordenação do Ensino Médio dentro da Superintendência Regional de Educação⁴, localizada no município da Serra-ES. Em 2001, fui convidada para atuar como interventora na EPG “Professora Maria Magdalena Pisa”, escola que passava por uma situação de muitas tensões em relação à gestão escolar. No momento em que recebi o convite, fiquei um pouco receosa, pois sabia que era uma responsabilidade muito grande, mas também muito satisfeita, pois era uma oportunidade de concretizar um desejo muito esperado na profissão.

Quando estava na direção dessa escola, participei de um concurso público municipal da Serra-ES, no qual fui aprovada para ocupar o cargo de pedagoga, sendo chamada para assumir a função em 2002.

Embora estivesse muito satisfeita com o trabalho de gestora escolar, diante da questão da ilegalidade de atuar em dois cargos técnicos fui “obrigada” a deixar a direção da EPG “Professora Maria Magdalena Pisa” e assumir a função de pedagoga. Essa, no entanto, foi a primeira oportunidade que tive de ocupar a função, num cargo efetivo, para a qual me formei.

A partir de então, na Rede Estadual de Educação, passei a exercer a função de coordenadora de turno e, paralelamente, a de pedagoga. Só então, atuando como pedagoga na Rede Municipal de Ensino da Serra, é que me dei conta de que, ao longo da minha trajetória na docência na Rede Estadual de Educação, nunca tivera a oportunidade de contar com a assessoria de um

⁴ Superintendência Regional de Educação da Microrregião Metropolitana - S (SREMM-S).

pedagogo⁵ como membro do quadro de profissionais da escola. Esse dado, à primeira vista, parece irrelevante, mas naquele momento senti falta dessa referência.

Com isso, refleti que, apesar dos transtornos de uma infância difícil, consegui vencer obstáculos e ter uma vida pouco contaminada pelas tempestades da própria história, o que já me torna um pouco responsável por anunciar às crianças das classes populares e aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que vencer é possível. É nesse sentido que o meu ser/estar na profissão pedagogo é tangenciado cotidianamente pela minha própria trajetória.

À minha trajetória de vida, somam-se as experiências na profissão pedagogo e os primeiros quatro anos na Educação Infantil e, em seguida, no Ensino Fundamental numa escola-pólo, na qual, diante de demandas ricas em diversidades, me deparei com todas as dúvidas possíveis da profissão, o que se tornou um terreno fértil para pensar a importância do pedagogo nos processos de instituição da inclusão escolar. Esse contexto e as situações vividas favoreceram a decisão de realizar esta pesquisa. Assim, este estudo tem por objetivos:

⁵ O termo pedagogo, atualmente, e principalmente depois da década de 90 e com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, faz referência a mais de uma profissão, podendo ser um profissional docente da educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental, ou ainda, o profissional responsável pela coordenação pedagógica ou gestão escolar ou de sistemas de ensino. No caso desta pesquisa, entenda-se por pedagogo não só os sujeitos formados em pedagogia, mas que atuam na função de coordenação pedagógica seja nas escolas ou no sistema e que foram concursados para atuar em tais funções, diferentemente do que defende a Resolução do CNE/CP n. 1, de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais.

OBJETIVO GERAL

Este estudo teve como foco principal analisar o lugar ocupado pelos pedagogos e as possibilidades de eles intervirem para a instituição de uma perspectiva de inclusão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

→ Refletir sobre as especificidades da função do pedagogo, na perspectiva da inclusão escolar, tomando por base as suas opiniões.

→ Refletir sobre os princípios éticos do trabalho do pedagogo e dos profissionais da Educação Especial com relação à instituição da inclusão escolar.

→ Conhecer a concepção dos pedagogos e dos profissionais da Educação Especial sobre a educação, a diversidade e os processos de inclusão escolar.

→ Refletir sobre a formação inicial e continuada dos pedagogos e dos profissionais da Educação Especial para trabalharem as questões da inclusão escolar na escola atual.

→ Analisar os esforços/projetos que têm sido instituídos na escola e no Sistema como dispositivos para a inclusão escolar.

→ Definir, na percepção dos pedagogos e profissionais da Educação Especial, quem são os sujeitos da Educação Especial/Inclusão Escolar.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PROFISSÃO PEDAGOGO

Neste espaço, buscaremos resgatar alguns aspectos da origem da profissão supervisor educacional e os reflexos dessa profissão na constituição da subjetividade dos sujeitos, ao se constituírem como pedagogos.

Dentro do panorama histórico, em vários momentos pudemos relacionar os avanços históricos da ação supervisiva da profissão pedagogo na busca pela ressignificação dos saberes/fazeres desse profissional.

A educação escolar no Brasil iniciou-se com os jesuítas, em 1549, que trouxeram um esboço, ou uma aproximação, do que entendemos por função supervisora. Mas foi somente por volta de 1570 que se fez presente uma idéia mais definida de supervisão, porém com ênfase na função de fiscalização (SAVIANI, 2006).

Em 1759, com as reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas do Brasil, extinguiu-se toda a organização de sistema de ensino e também o caráter orgânico da função supervisora, nos moldes até então pensados pela Companhia de Jesus (SAVIANI, 2006).

No período de 1759 a 1827, a educação brasileira ficou praticamente abandonada, em se tratando da

responsabilidade do Poder Público para com as escolas.

Diante da calamidade em que se encontrava a educação nacional, em 1854 foram instituídas novas reformas, em que se reconhecia a importância da inspeção e da supervisão na organização do sistema educacional.

Por volta de 1892 a 1896, a Diretoria Geral de Instrução Pública concluiu, já naquela época, que as atribuições burocráticas acabavam imperando sobre as técnico-pedagógicas e que as funções de fiscalização acabavam sendo priorizadas em detrimento do que era pedagógico.

Em meados da década de 1920, surgiram os profissionais técnicos em educação, que se constituíram como uma nova categoria profissional. No final dessa mesma década, ocorreu a separação das funções técnicas, que passaram a ser desempenhadas, posteriormente, pelo inspetor, que se diferenciava do diretor e também do supervisor. O supervisor, nesse caso, assumia prioritariamente a parte pedagógica (SAVIANI, 2006).

Com a Reforma Francisco Campos, Decreto-Lei n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, a profissão de supervisor ganhou uma concepção mais próxima dos ideais de supervisão para além apenas da fiscalização e, passando a incluir funções de acompanhamento pedagógico (SAVIANI, 2006; LIMA, 2005).

A Reforma Capanema (1942-1946), que se seguiu à de Francisco Campos, deu continuidade ao processo de estruturação/reestruturação do ensino brasileiro, processo que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024), promulgada em 20 de dezembro de

1961 (SAVIANI, 2006).

De alguma forma, podemos perceber que a profissão de supervisor, em tese, sempre esteve voltada para o acompanhamento da práxis dos professores e a inspeção da ação escolar e do sistema, visando a uma determinada qualidade⁶ exigida de cada sistema de ensino, num determinado local e sob um determinado governo. Nesse sentido, as ideologias tayloristas da industrialização também acompanharam o imaginário pedagógico e os sistemas de ensino. Foi nessa direção que, no período de 1957 a 1963, a supervisão se iniciou no Brasil,

[...] mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabae), que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e do preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino (LIMA, 2005, p. 71).

Ao longo da história, a profissão foi sofrendo aperfeiçoamentos para melhor adequar-se aos interesses da função em relação aos professores. Assim o termo “*super*”visão não se refere à superioridade dos supervisores quando os comparamos com outros profissionais; significa, sim, num sentido etimológico, *visão sobre*, ou seja, uma visão ampliada e geral da profissão (FERREIRA, N. S. C. 2006).

Também nesse aspecto outra autora analisa o sentido de “*super*”visão:

⁶ É importante ressaltar que o termo qualidade tem sentidos diferentes em cada processo sócio-histórico e cultural vivido. Neste caso, estamos falando de qualidade do ponto de vista capitalista, e não educacional.

[...] o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2006, p. 76).

Assim, com base nessa trajetória, podemos dizer que a profissão supervisão foi concebida, inicialmente, para atender a industrialização, no que tange à melhoria quantitativa e qualitativa da “produção”. No caso do sistema educacional, foi concebida para controlar o desempenho dos profissionais da educação. Mas, dentro de um processo histórico-social, a supervisão foi adquirindo marcas conceituais diferenciadas, consolidando sentidos que estão delineando de forma mais prospectiva a profissão.

Acompanhando esse processo de mudanças, na tentativa de buscar uma nova identidade do pedagogo e torná-lo mais próximo dos professores, o curso de pedagogia vem sofrendo reformulações que são defendidas por uns e criticadas por outros pesquisadores.

Tomando por base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, alguns pontos são muito polêmicos entre vários autores quanto ao “perfil profissional; o campo de atuação; concepção de ação docente e as discussões sobre o estatuto epistemológico da pedagogia” (BARRETO & AZEVEDO, 2009, p. 2). Analisando o texto das Diretrizes encontramos

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem *participação* na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - *planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação* de tarefas próprias do setor da Educação;

II - *planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação* de projetos e experiências educativas não-escolares;

III *produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico* do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Res. CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, grifo nosso).

Conforme aponta Libâneo (2006, p. 845) o termo participação não deixa claro “[...] se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”.

Se pensarmos no cotidiano escolar o termo *participação* também deixa dúvidas sobre as funções a serem desempenhadas pelo pedagogo gestor e pelo pedagogo docente, já que participar do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos educativos não significa assumir a função de gestor pedagógico, seja no sentido administrativo ou mesmo de coordenação pedagógica de uma equipe. Os professores podem *participar* desses processos, dando sugestões em alguns momentos em equipe sem, necessariamente, serem gestores ou responsáveis pela coordenação pedagógica da equipe.

Portanto, as diretrizes colocam num mesmo “pacote” as funções de docência e gestão escolar ou mesmo de coordenação pedagógica de

equipe sem levar em conta as especificidades de cada um desses lugares profissionais.

Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 845, grifos nossos) nos faz refletir com uma pergunta direcionada aos legisladores das Diretrizes: “[...] *por quê, se todos os docentes são pedagogos, também não se incluem no curso de pedagogia os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio?*”

Outra pergunta que podemos fazer nesse sentido é: um curso de graduação com 3.200 horas de estudos dará conta de preparar profissionais para atender adequadamente diferentes funções, como a docência, tanto na educação infantil como nas séries iniciais; gestão escolar e coordenação pedagógica de equipe? Existem especificidades nessas diferentes funções as quais não foram consideradas pelos legisladores, ainda nesse sentido

[...] no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Conforme aponta Libâneo (2006) tal legislação faz uma “inversão lógico-conceitual” em que a pedagogia deixa de ser entendida como termo principal em detrimento da docência que é uma área derivada da pedagogia. Tal legislação deixa dúvidas também quanto ao objeto de estudo da pedagogia, se são as “atividades educativas” ou as “atividades docentes”.

Outra questão apontada pelos pesquisadores ao analisar as Diretrizes se refere ao Artigo 14, quando distorce a regulamentação da própria LDBEN em relação às especializações para administração, planejamento, supervisão etc, já que na LDBEN tais especializações também

podem se dar nos cursos de pedagogia, enquanto nas Diretrizes não esclarecem como irão se dar tais especializações e, quanto a esta questão Libâneo (2006, p. 848) se posiciona:

“[...] não há garantia nenhuma, em todo o conteúdo da Resolução, de que o currículo proposto propicie, efetivamente, a preparação do 'pedagogo' para o desempenho das funções mencionadas no artigo 64 da LDB. Trata-se, pois, de um artigo sem suporte legal, introduzido por conveniência dos legisladores e das associações defensoras do texto da Resolução”.

Assim como os estudos apontam, concordamos com Libâneo (2006) que a referida Resolução traz imprecisões conceituais do campo educacional e se sustenta em concepções simplistas e reducionistas da pedagogia e da profissão pedagogo, o que pode causar sérios prejuízos na formação dos futuros profissionais da educação que estejam buscando os cursos de pedagogia.

Conforme alguns pesquisadores (PIMENTA, 1997; FRANCO, 2003) defendemos que os estudos sobre a docência faz parte dos interesses da pedagogia já que ambas áreas estão relacionadas ao ensino e à formação das novas gerações e estudam os métodos de ensino. Porém a pedagogia não deve se resumir a um curso, mas a um vasto campo de conhecimentos, tendo como objeto próprio o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, assim como as práticas educativas em todas as suas dimensões.

Portanto, tais reflexões nos remetem a pensar um conceito mais amplo de pedagogia,

[...] a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo o trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

Ao contrário de Libâneo defendemos que todo pedagogo especialista deve ter experiência na docência, para que possa compreender melhor o exercício da docência e, a partir daí, poder exercer as funções de coordenação pedagógica ou gestão escolar e de sistemas de ensino, as quais são funções que demandam um conhecimento mais amplo do contexto escolar.

Nesse sentido, advogamos que a práxis docente e de um pedagogo especialista tem especificidades diferenciadas ao exercerem suas funções, portanto cada uma dessas profissões demandam um exercício diferenciado da relação teoria e prática, assim, “[...] a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas” (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Se antes a identidade do pedagogo estava em crise, com as novas Diretrizes do Curso de Pedagogia esta indefinição fica cada vez mais fragilizada, pois as imprecisões conceituais e ambiguidades desta resolução do CNE trazem várias consequências na formação do pedagogo, das quais Libâneo (2006, p. 859) aponta:

- a limitação do desenvolvimento da teoria

pedagógica de corrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista;

- o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática;
- o inchamento de disciplina no currículo provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação;
- o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialista para o trabalho nas escolas (diretor da escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para a atuação em espaços não-escolares;
- a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

Portanto, diante dos inúmeros desafios impostos pelo mundo capitalista faz-se necessário cada vez mais que os profissionais da educação estejam preparados para enfrentar as diversas realidades, propondo soluções. E para isso, necessitamos de cursos de graduação eficientes que, no caso da pedagogia, defendemos a continuidade dos pedagogos especialistas, isto é, com uma formação específica e não generalizada como propõem as novas Diretrizes.

A melhoria do ensino e das condições de trabalho do professor não depende apenas da assessoria de uma boa coordenação pedagógica, mas é inquestionável que o acompanhamento de um pedagogo especializado pode ser o diferencial na formação de uma equipe escolar, nas propostas de reforma curricular e metodologias de ensino, nas práticas de organização e gestão da escola e na avaliação do desempenho escolar e do sistema.

As mudanças na proposta curricular dos cursos de pedagogia não estão acontecendo por acaso, existem sempre um pano de fundo político e econômico pautado por princípios neoliberais que precisamos acompanhar de forma vigilante, com olhar crítico-reflexivo, na busca de contra-propostas a altura do que a educação necessita e merece.

Suspeitamos de que um curso de pedagogia da forma que está proposto não terá condições de dar conta do que se propõe, no mínimo, formará várias especialidades fragilizadas em que nem os docentes, nem os gestores, nem os coordenadores pedagógicos receberão a formação consistente conforme demandam as exigências do mundo atual.

Não temos dúvidas de que preparar bons professores para exercerem a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais já são grandes desafios para um curso de graduação e, entendemos também que formar pedagogos especialistas exigem esforços diferenciados em aprofundamentos teóricos, necessitando de um curso diferenciado para formar tais profissionais, pois conforme estudos são grandes as demandas da profissão pedagogo:

Em seu exercício profissional, o pedagogo deve

estar habilitado a desempenhar atividades relativas a: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais para diferentes faixas etárias; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância e a mídias educativas como vídeos e outras; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias (LIBÂNEO, 2006, p. 871).

Nesta pesquisa tivemos a oportunidade de ouvir as denúncias dos próprios pedagogos e outros profissionais que lidam com as diversidades dos inúmeros contextos educacionais e fizemos uma relação entre o que denunciam os profissionais das escolas e o que orientam as teorias da educação e pudemos concluir que os cursos de formação, e, em especial os de pedagogia não estão dando conta de preparar os pedagogos para enfrentarem os novos desafios da realidade educacional brasileira. O que já é um indício de que nossas reflexões estão no caminho certo.

Portanto, esperamos que este estudo sirva para somar com as

inúmeras pesquisas que tratam da formação dos pedagogos e que contribua para a melhoria da qualidade dos diferentes processos de ensino e aprendizagem das novas gerações nas diferentes idades.

1.2 ESPAÇOS/TEMPOS DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste item, vamos refletir sobre os espaços/tempos do pedagogo, considerando as demandas atuais da educação escolar e os desafios a serem enfrentados na perspectiva de uma ressignificação da identidade desse profissional, a qual vem, ao longo do tempo, atravessando momentos de crise, tanto que “[...] muitos pedagogos parecem estar se escondendo de sua profissão ou, ao menos, precisando justificar cotidianamente seu trabalho” (LIBÂNEO, 2007, p. 29).

Não podemos esquecer que a escola e seus profissionais são afetados por contextos capitalistas, que desqualificam as práxis humanizadoras. No contexto atual, torna-se visível que a profissão de pedagogo e de professor tem

[...] sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc. Esses fatores, por sua vez, rebatem na desqualificação acadêmica da área, fazendo com que docentes e pesquisadores de outras áreas desconheçam a especificidade da Pedagogia, embora a critiquem (LIBÂNEO, 2007, p. 25-26).

Nesse sentido, buscamos identificar alguns fatores que,

possivelmente, têm contribuído para a situação de crise identitária desses profissionais e refletir sobre tais fatores. São eles:

- A educação escolar e seus profissionais sofrem as conseqüências de um sistema neoliberal que lhes oferece o mínimo de condições de trabalho e lhes exige o máximo de resultados (CHAUI, 1998; CORRÊA, 2000).
- Os cursos de Pedagogia sofreram e ainda sofrem muitas reformas em seus programas curriculares, não conseguindo formar a contento esses profissionais, que acabam assumindo a profissão com certa fragilidade diante das situações dos seus cotidianos (SAVIANI, 2006; BARRETO, 2006, 2008).
- Diante dos dilemas entre a formação do generalista e a do especialista está o pedagogo, passando por processos de transição, dentro dos quais acaba sendo responsabilizado pelas funções de supervisor, orientador, administrador e inspetor educacional, o que gera uma sobrecarga de trabalho dentro de sistemas que priorizam a economia em detrimento da qualidade de ensino e que usam de forma distorcida as ideologias científicas para implantar reformas econômicas,⁷ sem se preocupar com os resultados na aprendizagem do aluno (SAVIANI, 2006).
- Com uma formação fragilizada, o pedagogo depara-se com professores também malformados e contextos escolares conflituosos, além de sistemas de ensino que não oferecem o apoio necessário para a promoção de um ensino de

⁷ No lugar de contratar três profissionais (o supervisor, o orientador e o inspetor escolar), os sistemas apropriam-se de uma idéia que seria inovadora (pedagogo generalista) e contrata apenas o pedagogo para desempenhar todas as funções.

qualidade, o que causa um sentimento de angústia e impotência nos profissionais da educação (LIBÂNEO, 2007).

- A escola tem recebido inúmeras novas demandas, entre elas as dos alunos com NEE, exigindo uma busca constante de aperfeiçoamento por seus profissionais, além de melhorias nas condições de trabalho, o que tem sido mais um desafio a ser enfrentado por esses profissionais (BARRETO, 2006, 2008).
- Somando-se a esses fatores, há que se ressaltar que ainda existem resquícios históricos da ação supervisora entendida como uma ação fiscalizadora do trabalho docente, o que causa resistências ao trabalho do pedagogo por parte de alguns professores, acabando por desarticular um trabalho pedagógico em equipe (SAVIANI, 2006).

Assim, entendemos que os pedagogos e a educação, como um todo, vivem momentos de crise que precisam ser enfrentados se quisermos uma educação inclusiva.

Apesar de estarmos ouvindo, desde a década de 1980 até os dias atuais, por parte de alguns críticos, a defesa da extinção da profissão pedagogo, acreditamos que esses profissionais são e continuarão sendo muito importantes para fazer valer as mudanças necessárias aos sistemas educacionais, mudanças que visam garantir a melhoria progressiva da qualidade do ensino (MEIRIEU, 2002; LIMA, 2005; SAVIANI, 2006; LIBÂNEO, 2007).

Também nesse sentido, Garcia (2004, p. 21) ajuda-nos a pensar:

Jamais se pretendeu acabar com a escola, porque o professor não sabe ensinar e não tem o que ensinar. Assim também não se pensa em acabar com os cursos de formação ao magistério ou cursos de pedagogia por estarem preparando mal os professores [...]. Todos concordariam ser absurda tal colocação, comparável a acabar com a medicina, porque um médico incompetente deixou um pedaço de algodão na barriga do paciente que operou, ou acabar com a engenharia, porque um engenheiro incompetente construiu um viaduto que desabou.

Talvez essas e as demais profissões não tenham origens e percursos sócio-históricos que tragam em si marcas que sugiram certa rejeição e isolamento profissional, conforme ocorre com a profissão pedagogo. Nesse sentido, esse profissional tem a enfrentar um desafio a mais, já que a origem da profissão pedagogo traz “[...] o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado” (FERREIRA, N. S. C., 2006, p. 238).

Nessa via, faz-se necessário que, além dos investimentos dos sistemas de ensino em educação, também haja uma busca pessoal por formação por parte dos pedagogos, para que revitalizem suas forças e continuem a defender sua identidade e valorização da profissão (NÓVOA, 1999). Aliando-se a isso, faz-se também necessário que busquem espaços de organizações coletivas nos referidos sindicatos, vislumbrando fortalecerem-se como categoria profissional em defesa de sua identidade profissional e de uma escola pública de qualidade.

Os desafios são muitos, e o mais próximo, que é enfrentar as relações intra e interpessoais, presentes o tempo todo no cotidiano escolar, talvez se torne o mais difícil, por exigir desse profissional habilidade para lidar consigo mesmo e com a diversidade humana. Uma via para o pedagogo vencer esses

desafios é

[...] estar sempre “desarmado” ao tomar conhecimento de problemas [...]; analisar sempre com muito cuidado os fatos, com a maior neutralidade possível, sem tirar conclusões precipitadas. É necessário escutar a todos, estudar a situação e a partir daí encontrar caminhos através do diálogo (SANTOS, 2004, p. 35).

Outro aspecto importante da profissão pedagogo diz respeito à necessidade de ele ser, primeiramente, um bom educador. Para isso, torna-se imprescindível que o pedagogo se dispça de todos os preconceitos, sublimando até os seus mais íntimos desafetos. A relação educador/educando precisa encontrar a liberdade necessária para que, nessa troca, ambos possam crescer mutuamente.

Esse processo de formar e ser formado na profissão pedagogo requer habilidades de interagir, observar e questionar o observado, de avaliar e ser avaliado, de refletir sobre as práticas educacionais cotidianas, assim, torna

[...] clara a mudança de paradigma, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do [pedagogo] ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente (ALONSO, 2006, p. 180).

Entendemos que a profissão, assim como a sociedade e a escola, passa por processos de transição na busca pela ressignificação de seu lugar conforme as necessidades e exigências sociais. Nessa perspectiva, cabe à profissão pedagogo

[...] despir-se do autoritarismo que a caracterizou

em épocas passadas e assumir seu verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar (ALONSO, 2006, p. 180).

Percebemos, então, que estamos em tempos em que o pedagogo precisa ser compreendido como um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ele é um agente que deve ser considerado na instituição de novas/outras práticas educacionais, na construção de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, esse profissional precisa libertar-se de alguns ranços de sua história, para que possa ver a escola *com olhos de girassol* (SANTOS, M. T. T. dos, 2006), voltando sua atenção para as questões prioritárias da aprendizagem de todos os alunos.

É necessário, então, que o pedagogo não atue de forma isolada, mas que tenha uma proposta de trabalho na perspectiva de equipe, em que seja um dos mediadores das ações do grupo. Nesse sentido, o pedagogo deixa de ser visto como “fiscal” da prática docente e passa a fazer parte da equipe num trabalho de *co-construção* (ALARCÃO, 2005a), para cujo sucesso todos são igualmente importantes.

Por outro lado, o pedagogo precisa estar disposto a enfrentar todos os tipos de demandas, seja por parte dos alunos, seja por parte até dos profissionais, já que no mundo atual eles encontram professores resistentes e desmotivados, sem perder de vista a importância do seu papel, inclusive no sentido de potencializar esses professores para a realização de um trabalho em equipe. É necessário, então, que o pedagogo elabore sua proposta de trabalho com objetivos claros que pretenda atingir, evitando tornar-se refém das

emergências do cotidiano escolar (ALMEIDA, 2006a). Isso porque o dia-a-dia do pedagogo

[...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola (PLACCO, 2006, p. 47).

Em algumas realidades, o pedagogo, quando não dá conta de resolver as questões profissionais no seu horário de trabalho, acaba fazendo de sua residência “[...] uma extensão das sedes de trabalho, e os telefones particulares tocam até tarde da noite, apagando os limites da jornada de trabalho” (FELDFEBER; REDONDO; THISTED, 2006, p. 159).

Assim, entendemos que, às vezes, se torna necessário organizar as rotinas e interromper as urgências. Isso significa cuidar também do próprio processo de formação, reservando tempo para refletir criticamente sobre a prática cotidiana e reavaliar constantemente as intervenções pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do ensino (ANDRÉ; VIEIRA, 2006).

Precisamos ter consciência do nosso papel de gestores no grupo. Como representante de um grupo, o pedagogo precisa estar atento continuamente, para que consiga sentir as necessidades da equipe e saber representá-la com parâmetros de justiça e ética. Ele é um articulador entre as demandas da escola, a relação teoria/prática e o sistema de ensino em que está inserido, principalmente porque a escola é um espaço de muitos encontros de culturas e, por isso,

acaba sendo permeado de relações conflituosas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O pedagogo precisa atuar, então, como um agente inovador das políticas educacionais. Conforme sinalizam André e Vieira, o pedagogo

[...] atua sempre num espaço de mudança. É visto como um agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 19).

Diante desse novo e conflituoso cenário, torna-se necessário buscar a “coragem de começar” (MEIRIEU, 2002). Cabe ao pedagogo aguçar também a coragem e a vontade dos seus parceiros de trabalho, pois

[...] as pessoas precisam estar seguras para expressar seus entendimentos sobre determinado assunto, caso contrário o medo de expor-se ao outro prevalece, e ninguém fala (SOUZA, 2006, p. 29).

Ser pedagogo é ser impulsionador da coragem e do querer do outro na tarefa de educar.

Entendemos que ser pedagogo implica, necessariamente, assumir a responsabilidade a favor da instituição da inclusão escolar, pois não podemos continuar omissos diante de alunos que evadem, são reprovados, ou são aprovados sem adquirir os conhecimentos relativos à série que cursam. O pedagogo precisa conquistar sua equipe para discutir as causas da exclusão escolar dos alunos e buscar alternativas para o problema. Essa é uma causa que precisa ser abraçada por todos, porque todos os profissionais da escola são/devem ser educadores e ser educador credencia-nos como emancipadores dos sujeitos com os quais convivemos, não

nos permitindo ser aniquiladores desses sujeitos.

As novas demandas da atualidade exigem dos profissionais da educação uma *ação reflexiva* (ALARCÃO, 1996, 2005a), que implica estarem atentos à produção científica, na perspectiva de articular a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Ser pedagogo, nesse contexto, exige desse profissional a capacidade de autoformar-se, para que possa intermediar as fragilidades da formação de sua equipe, pois, para manter-se com autonomia nessa profissão, é imprescindível acompanhar de perto os avanços do mundo atual, já que a formação inicial e continuada sempre terá suas lacunas (BARRETO, 2006), demandando a busca constante de conhecimento.

Uma das características indispensáveis para ser pedagogo é o poder/saber indignar-se diante do que contraria os interesses educacionais. Apesar de boa parte dos profissionais da educação ter ciência de suas responsabilidades, ainda existem aqueles que acabam esquivando-se de seus compromissos.

Nesse sentido, Meirieu⁸ (2002, p. 12) mostra sua indignação quando afirma: “[...] admiro os colegas que conseguem manter-se insensíveis e traçar seu rumo, sem voltar a cabeça na direção dos que sussurram à sua passagem”. Acreditamos ser essa uma característica do próprio perfil do pedagogo, pois uma de suas qualidades é mostrar-se sensível aos movimentos à sua volta, visando sempre ao bem estar não só

⁸ A indignação de Meirieu refere-se aos colegas de trabalho que desdenharam sua iniciativa de interromper suas atividades como professor da academia para atuar em escola de ensino médio do subúrbio, na tentativa de compreender parte da realidade dos profissionais da educação desse nível de ensino.

de si mesmo, mas principalmente do coletivo, em prol da qualidade da educação.

Assim, relacionar-se com as inconstâncias dos cotidianos escolares conturbados torna-se cada vez mais um desafio para esse profissional, já que ele age/reage aos movimentos de seus pares por uma educação de qualidade, embora em algum momento tenha que contrariar alguns de seus colegas de trabalho e nem sempre seja compreendido por eles.

Não é nada surpreendente, nessas condições, que um pedagogo defenda “seu pedaço de bolo” e manipule o “devotado” de sua conduta com esperança secreta de que o rumor espalhe-se e sensibilize os meios educativos: “Afinal, um homem que ousa fazer o que ele faz não pode ser verdadeiramente mau!” (MEIRIEU, 2002, p. 15).

Embora o pedagogo seja muitas vezes criticado por sua atuação no ambiente de trabalho, há que se considerar, conforme comenta Meirieu (2002), que um profissional que atua em defesa da qualidade da educação terá sempre muitas flechas apontadas para si, mas também um grande escudo a seu favor.

Num trabalho conjunto com os professores, o pedagogo tem, assim, uma importância significativa, pois enfrenta com eles os desafios do processo de ensinar e aprender, em que ocorrem momentos pedagógicos, como o encontro entre o professor e aluno, no qual um tem o dever de ensinar e outro, o de aprender, deparando-se com inúmeros enigmas que se constituem em barreiras ao desempenho de sua responsabilidade (MEIRIEU, 2002).

Nesse contexto, o pedagogo deve propor-se vencer as

barreiras que ainda possam existir, interpostas pelos diversos processos de ensinar e aprender, numa relação com os professores, para que juntos possam perceber os equívocos cometidos e as soluções encontradas, vislumbrando o aperfeiçoamento da profissão. Dessa forma, estaria unindo o que o mundo cartesiano não devia ter separado – a *teoria* da *prática* –, fato que insistimos em denunciar. Por definição, à luz de Meirieu (2002, p. 30),

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica.

Essa é, inclusive, uma maneira de pensar particularmente superada. Quando tivermos que nos referir à relação teoria e prática, o mais indicado é pensar em práxis, ao invés de permanecer nesse esquema antigo (MEIRIEU, 2002).

1.3 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente, o movimento de inclusão escolar ainda é muito recente. Embora seja uma promessa de avanços para os alunos com NEE, boa parte da população ainda não conhece o potencial que a educação inclusiva pode proporcionar à qualidade de vida dessas crianças. Essa é uma das causas que explicam a resistência de professores e outros profissionais da escola a aceitar lidar com alunos com NEE. Mas outro grande desafio a ser enfrentado refere-se às escolas que ainda estão

[...] despreparadas e ameaçadas, ouvem dos seus dirigentes que não há mais verbas para reformas e estas crianças diferentes precisam ficar em escolas especiais, porque lá elas terão o atendimento de especialistas que a escola regular não pode oferecer. Não é má vontade que existe, mas um esgotamento de um modelo de escola que não vem atendendo bem nem as crianças ditas normais (RIBEIRO, 1998, p. 47).

Portanto, pensar a escola nos diversos contextos brasileiros implica pensar também nas interferências que ela acaba sofrendo pela falta de uma política educacional que priorize a educação, que lhe ofereça condições dignas, sob o aspecto não só de recursos físicos, mas também de materiais. Mas a carência dessas condições talvez se agrave ainda mais quando se trata de recursos humanos, em relação tanto à quantidade de profissionais para o exercício das funções que lhes cabem, quanto à qualidade dos processos de formação inicial e continuada desses profissionais.

Nesse contexto, a escola, ao longo das últimas décadas, foi sendo idealizada e oficializada como um espaço que deve exercer suas ações pautadas nos princípios de gestão democrática. Em termos gerais, percebemos que já existem alguns avanços em direção a essa construção, mas essa trajetória ainda exige muitas reflexões, entre elas a reflexão sobre o conceito de *gestão democrática*.

A origem etimológica da palavra *gestão*, conforme Cury,

[...] provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito [...]. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*. Da mesma raiz provêm os termos *genitora, genitor, germen*. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz uma pessoa [...] (CURY, 2002, p. 164, grifos do autor).

Inserido num processo sócio-histórico e permeado por várias culturas de um povo rico em diversidade, o conceito de gestão foi ganhando novas interpretações e ressignificando-se, com sentidos ora mais e/ou ora menos prospectivos, em direção a uma sociedade mais inclusiva. A esse respeito Cury afirma:

[...] o estado democrático de Direito inclui, completa, amplia e ressignifica o Estado de Direito e se torna antídoto do Estado Autoritário. E ele é também um Estado não-conformista e, [agindo] em vista do bem coletivo e de cada um, ele inclui a justiça social como um parâmetro de ação e neste sentido intervém na desigualdade e na exclusão (CURY, 2002, p. 172-173).

Nesse sentido, os ideais democráticos exigem de todos, e de cada um de seus partícipes em particular, ações colaborativas, numa construção contínua da cidadania plena, que se vai concretizando à medida que cada pessoa nasce e cresce com o outro nas relações sociais, ampliando o potencial de cada um e do grupo. Conseqüentemente, também cresce a qualidade da educação no país. “A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 173).

Nessa perspectiva, uma escola democrática é aquela que, necessária e incondicionalmente, consegue atender a todos de forma satisfatória. Consideramos que, no contexto brasileiro, essa escola está em processo de construção, encontrando alguns desafios, entre os quais as inúmeras contradições desse próprio contexto em relação aos princípios do que se entende por convivência democrática.

Apoiando-nos em Chaui (1998), podemos dizer que uma democracia é compreendida como uma sociedade baseada em eleições, existência de partidos políticos e divisão republicana

dos três poderes, além de liberdade de pensamento e expressão. Uma sociedade autoritária é explicada basicamente pela ocupação do Estado por meio ou com o apoio de um golpe militar. Esses são os dois conceitos que, de modo geral, pairam no imaginário da nossa sociedade. Nessa perspectiva, Chaui afirma:

Essa visão é cega para algo profundo na sociedade brasileira: o autoritarismo social. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática da igualdade como um direito (CHAUI, 1998, p. 435-436).

Portanto, precisamos ter a consciência dos desafios a serem enfrentados em nossa sociedade, que se reflete também dentro das escolas, se quisermos construir bases democráticas. Torna-se necessário que o conflito seja permitido e trabalhado politicamente diante das situações-problema que tivermos de vivenciar no nosso dia-a-dia.

Com isso, queremos afirmar que precisamos reinventar uma nova cultura, um novo ser/estar no mundo, onde todos possam ser ouvidos e considerados, sem que a discriminação de raça, cor, classe social, credos religiosos ou quaisquer outras diferenças possa interferir negativamente na construção desse ideal democrático.

Estamos numa sociedade de contradições. Temos uma Constituição apoiada em princípios democráticos, mas ainda existem muitos resquícios de autoritarismo nessa sociedade, em relação aos quais nós, como profissionais da educação e formadores de opinião, temos uma importante tarefa a cumprir, sem nos omitir, para continuarmos sendo vistos como educadores.

1.4 EM BUSCA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O LUGAR DO PEDAGOGO

Para que a escola possa atender a todas as diversidades/individualidades, faz-se necessário que ela ofereça condições em termos de recursos físicos, materiais e humanos que possibilitem o exercício dos direitos e deveres de cada sujeito que faz a escola.

Estamos em tempos em que os sistemas de ensino precisam acreditar mais nas escolas, dando-lhes mais autonomia para fazerem suas mudanças na perspectiva da obtenção de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de resultados mais satisfatórios no que tange à qualidade de ensino.

Não podemos esquecer que a mudança tem que partir da vontade de quem está diretamente envolvido no dia-a-dia da escola. Conforme afirma Alarcão (2001, p. 19), é “[...] preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca”.

Aproveitar a diferença/deficiência como um recurso é uma tarefa urgente e necessária para a convivência humana dentro dos princípios éticos e educacionais dos novos tempos. Se quisermos que a equipe de professores leve em conta a diversidade de seus alunos, é preciso que o pedagogo considere a diversidade dos professores, atuando de forma diversificada para que cada um possa avançar em seus processos formativos, com vistas à inclusão escolar (SOUZA, 2006).

Assim, o cumprimento do exercício de ensinar e aprender nos contextos escolares atuais tem-se tornado cada vez mais

complexo. No entanto, não podemos imobilizar-nos diante das dificuldades; ao contrário, como profissionais da educação, precisamos unir esforços para vencer os desafios e instituir não só novas/outras e melhores formas de ensinar os nossos alunos, mas também de promover a inclusão escolar (MEIRIEU, 2002).

As salas de aula não têm de ser, necessariamente, organizadas por idade e série, e os espaços/tempos das aulas não precisariam seguir um mesmo padrão de uma escola para outra (MEIRIEU, 2005; ALARCÃO, 2001).

As burocracias enrijecem a carga horária escolar, inviabilizam planejamentos coletivos e impõem rotinas inflexíveis que escravizam, mais do que libertam, alunos e profissionais nos seus saberes/fazeres cotidianos, dificultando práticas inovadoras voltadas para a inclusão escolar (CORREIA, 2006).

Estamos diante de uma encruzilhada em que, por um lado, existem as cobranças de políticas internacionais que se impõem, de forma implacável, sobre os países, para que haja uma acelerada melhoria na qualidade da mão-de-obra, o que exige um ensino de melhor qualidade para todos. Por outro lado, encontramos a escola com suas demandas cada vez mais diversificadas, o que a obriga pensar em outras/novas formas de ensinar e aprender.

É também visível que a escola não tem respondido a contento às demandas que, necessariamente, lhes estão sendo feitas, carecendo de urgentes e profundas mudanças. Conforme nos aponta Alarcão (2001, p. 10), a escola “[...] precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade”.

Roldão (2001, p. 119) alerta-nos:

[...] em face do discurso recorrente da mudança, respostas políticas e pedagógicas que se têm abundantemente procurado ao longo do século XX direcionaram-se sempre no sentido de modernizar ou alterar os conteúdos curriculares, ou de introduzir medidas reguladoras do trabalho docente, ou de racionalizar e democratizar a gestão da instituição, mas têm persistentemente mantido intocada a estrutura básica organizacional da escola.

Tendo em vista a mudança no perfil do alunado, a escola precisa sofrer mudanças significativas para dar conta da aprendizagem dos alunos de todas as classes, com maior atenção aos alunos com NEE e a toda a diversidade que venha a freqüentá-la. Nesse sentido precisamos de profissionais bem formados, principalmente no que diz respeito à temática da inclusão escolar, pois encontramos nos contextos escolares situações-problema que exigem cada vez mais profissionais reflexivos (ALARCÃO, 2005a).

O desafio que se coloca para os profissionais da escola de todas as classes sociais é como lidar com a diversidade fazendo das diferenças uma via para promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, Meirieu (2005, p. 28) propõe:

[...] a Escola deve ser uma “Escola que una”, uma Escola que possa fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que isso abale suas estruturas. Uma Escola que faça da descoberta do que une um de seus principais fundamentos, o próprio fundamento da possibilidade de expressar, em seguida, de forma serena, o que diferencia e que separa.

Precisamos buscar formas que favoreçam uma convivência propícia aos processos educativos, que proporcionem bem-estar tanto para os alunos como para os profissionais, fazendo do

espaço escolar um espaço de aprendizagens.

Portanto, cabe à escola atual não só transmitir conhecimentos, mas também formar nas novas gerações novos valores atitudinais, para que os jovens sejam mais protetores da vida e priorizem o bem coletivo em detrimento do individual; para que a qualidade de vida seja cada vez melhor não somente para uma parte da sociedade, mas também para todos. Nesse sentido, a escola precisa pensar em muitas maneiras de como convencer as crianças a aprender.

[...] educar, hoje, supõe colocar limites, ir contra pulsões destrutivas, enfrentar problemas da infância e o “furacão da puberdade”, ensinar não apenas habilidades, conceitos e conteúdos vários, mas socializar para a vida em sociedade. Pais de alunos pobres demandam proteção para seus filhos, disciplina, conhecimentos que, atuando sobre o comportamento e a linguagem, lhes permitam saber entrar e sair, falar corretamente e tudo aquilo que lhes possa assegurar um futuro melhor e escapar à discriminação social. Os alunos e suas famílias não esperam da escola a reiteração de sua própria cultura nem da “linguagem pública”. Pretendem a oportunidade de adquirir algo que não lhes foi dado de berço, uma “cultura escolar”, uma “linguagem culta” – algo que depende diretamente da qualidade da formação e da disposição dos professores que a escola lhes oferece (FERREIRA, 2005, p. 82).

A escola foi criada para dar seqüência aos inventos humanos e propiciar às novas gerações melhores condições de vida. Portanto, tem como responsabilidade contrapor-se a todas as formas de degeneração da vida implícitas nas propostas capitalistas. Assim, estamos diante de vários dilemas:

[...] a escola é hoje uma escola de contradições: escola para todos, mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites; escola da igualdade, mas simultaneamente da competitividade; escola de massas, mas igualmente de apelo à qualidade; escola igualitária, mas seletiva; escola aberta à sociedade, mas trazendo para o seu seio os problemas da sociedade; escola com formandos e formadores, mas em que os próprios

formadores se têm de assumir como formandos; escola de professores que não podem deixar de ter a autoridade que lhes vem fundamentalmente de seu saber, mas que, por outro lado, têm de admitir que seus alunos possuem hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram (ALARCÃO, 2005b, p. 32).

Nessa direção, cabe à instituição escolar buscar parcerias com famílias e outras instituições sociais para favorecer a mediação nas relações coletivas, num processo de aperfeiçoamento constante. Cabe ao pedagogo, por sua vez, a função de mediar

[...] o diálogo entre a escola e a comunidade, passando pelos diversos níveis hierárquicos dentro de sua organização que, articulados, garantirão a efetivação de um Projeto de Escola voltado à autonomia moral e intelectual de seus partícipes (RIBEIRO, 1998, p. 50).

Para isso, os espaços/tempos de estudos coletivos devem ser ampliados, de modo que a escola consiga pensar sobre si mesma (ALARCÃO, 2001). É nessa perspectiva que “[...] a escola de hoje requer 'do corpo docente atenção e tempo redobrados'” (ALARCÃO, 2005b, p. 31).

Diante de ambientes escolares tumultuados, com calendários que desfavorecem os momentos de planejamento coletivo, ao final de cada ano letivo percebemos que, na maioria das escolas, nem os professores conseguem ministrar os conteúdos mínimos planejados para cada série, nem os alunos conseguem apropriar-se desses conteúdos (LIBÂNEO, 2007).

Boa parte dos conteúdos que supostamente foram aprendidos pelos alunos não é posta em prática no dia-a-dia até nas coisas mais básicas. Precisamos fazer da escola um local de aprendizagens, já que a

[...] *Escola é uma instituição onde as aprendizagens são*

obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se “sair dali” sem aprender, onde não deve ser possível ter êxito sem compreender. Nessa perspectiva, a obrigação de aprender é o fundamento da escola (MEIRIEU, 2005, p. 38, grifos do autor).

A escola e os sistemas educacionais precisam ser ressignificados de forma que proporcionem ambientes motivadores de aprendizagem constante para os profissionais e os alunos. Parece-nos, então, que estamos diante de uma importante missão, qual seja, a de fazer aguçar os *quereres* (BAPTISTA, 2006b) dos alunos e dos profissionais da educação para o ato de aprender e ensinar.

Como profissionais da educação, precisamos mais do que nunca buscar vias para a construção de políticas públicas inventivas e inovadoras, com vistas a instituir práticas pedagógicas mais inclusivas. Portanto, a luta contra o fracasso escolar não pode ser uma farsa de apenas simular dados estatísticos. Deve ser uma soma de esforços em busca da aprendizagem de todos os alunos (NÓVOA, 2006)⁹.

É nessa perspectiva que apostamos no pedagogo como interventor/colaborador dos saberes/fazeres educacionais, de forma que garanta à equipe escolar reflexões e pesquisas sobre as práticas cotidianas, objetivando uma escola para todos, uma vez que a escola que temos ainda deixa perder boa parte dos seus alunos pelo caminho da exclusão. Nesse sentido, Meirieu (2005, p. 44) faz-nos refletir:

Uma escola que exclui não é uma Escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

⁹ Palestra proferida por Nóvoa, no evento promovido pelo SIMPRO/SP, em outubro de 2006, intitulada Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.

Assim, a escola é uma instituição social cujo objetivo é universalizar os conhecimentos. Por isso, não deve compactuar com nenhum tipo de homogeneização de caráter ideológico, sociológico, psicológico ou intelectual. Ao contrário da sociedade de modo geral, a escola deve unir e não segregar as pessoas (MEIRIEU, 2005).

A sala de aula é composta por diversidades e está justamente aí a riqueza das trocas que esse ambiente pode proporcionar em termos de universalidade humana, já que a homogeneização de um grupo causa certa cumplicidade entre seus membros e, conseqüentemente, a segregação de outros, que não têm as mesmas características do primeiro, enquanto a convivência da/na diversidade perde o caráter “familiar”, proporcionando certa abertura para que os diversos membros se pronunciem e suas vozes sejam contempladas num universo inclusivo (MEIRIEU, 2005).

Mesmo sabendo que o ambiente familiar pode ser mais acolhedor e confortável, precisamos entender a sala de aula e a escola como ambientes que vão proporcionar aquilo que é necessário para que as futuras gerações consigam captar as metamorfoses do conhecimento e se tornem autônomos para enfrentar os desafios mais variados que a vida lhes possa oferecer.

Reiteramos que os ambientes escolares, mais especificamente as salas de aula, se mostram cada vez mais conflituosos e violentos, inviabilizando as propostas educacionais, tornando os minutos de uma aula, às vezes, intermináveis, seja para os profissionais, seja para os alunos. Há que se considerar que

[...] em um espaço público onde não são mais as relações afetivas que ditam a lei, é preciso, de fato, identificar o que deve mover o grupo [...]. Visto que o

objeto comum aqui é o conhecimento, trata-se necessariamente de uma *interação cognitiva*. É bom evitar qualquer mal-entendido: a Escola não pode suspender por decreto a afetividade, e todos, na classe, têm o direito de manter suas reservas (MEIRIEU, 2005, p. 51, grifos do autor).

A escola precisa ser entendida como um espaço onde o erro seja permitido. A ocorrência do erro por parte do aluno é uma oportunidade para o professor perceber o que não ficou compreendido, reconhecer a possibilidade de ter havido falha na atuação docente e melhorar sua forma de ministrar o assunto para a turma, já que os “[...] erros podem ser gerados, também, pelas formas de organização do ensino” (PINTO, p. 61, 1999). Nesse sentido, o papel de intervenção do professor é fundamental para gerenciar as interações entre alunos fazendo com que eles possam perceber os erros cometidos. Nessa direção, Meirieu (2005, p. 57) afirma:

[...] o erro não é um fracasso. É uma oportunidade indispensável de reflexão: é preciso errar muito na Escola, refletir muito sobre as causas de seus erros, para aprender a não errar mais quando sair da escola.

Portanto, tanto os profissionais, quanto alunos e pais de alunos precisam entender a escola como um espaço de ensaio para a vida que se pretende viver fora dela, já no mundo do trabalho ou mesmo na sociedade, onde as conseqüências das falhas podem ser fatais.

O pedagogo, nessa perspectiva, tem uma função importantíssima nesses momentos, pois ele é um dos responsáveis por gerenciar os diversos processos de ensino e aprendizagem escolar, não permitindo que haja na escola atitudes de humilhação ou brincadeiras de mau-gosto, diante de erros que possam ser cometidos.

Cabe ao pedagogo, junto com sua equipe, pensar e elaborar propostas curriculares que enfatizem as qualidades e habilidades dos alunos numa perspectiva de valorização da auto-estima. É papel da escola e, portanto, responsabilidade do pedagogo “[...] promover a ajuda entre as crianças, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver relacionamentos mais próximos com as famílias” (GARCIA, 2007, p. 13).

A ação do pedagogo, articulada à gestão escolar, deve refletir-se sobre o projeto político-pedagógico da escola, visando a uma adequação da proposta curricular e a práticas que viabilizem a inclusão.

Portanto, os profissionais da educação precisam fazer da escola um ambiente de ressignificação constante de suas propostas visando à melhoria da qualidade do ensino na

[...] perspectiva de fazer da educação, das práticas do ensino, do currículo e da instituição escolar um programa favorável à subjetivação, em que cada um possa ser ele mesmo, expressar-se com liberdade e autonomia total, nutrindo-se da cultura e comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos, [isso] constitui toda a parte do programa moderno que precisamos ainda esclarecer (SACRISTÁN, 1999, p. 173).

A escola precisa resgatar sua autonomia intelectual e levar também os sujeitos que dela fazem parte a conquistá-la. Para isso, precisa desvencilhar-se de dogmatismos que inviabilizam um pensar científico e autônomo dos seus sujeitos. Assim o professor deve ser,

[...] simultaneamente, aquele que *liga* e que *desliga*: liga a criança ao mundo e, em particular, à sociedade que a acolhe. Mas também desliga a criança de sua submissão a esse mundo e a essa sociedade. Integra-a a ele permitindo-lhe dominar seus códigos, suas linguagens e seus desafios (MEIRIEU, 2005, p. 69).

Portanto, aos que se pretendem pedagogos, há que ter ciência de que as propostas e as práticas pedagógicas só podem ser avaliadas a partir de reflexões sobre quais interesses servem e quem é o aluno a quem se pretende servir (GARCIA, 2004).

Também nesse sentido, cabe ao pedagogo refletir sobre as políticas públicas educacionais, zelando para que a escola e o Sistema de Ensino como um todo se mantenham atualizados diante das inovações e contribuam cada vez mais para a qualidade do ensino.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA (IM)POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste item, analisaremos alguns aspectos relativos às políticas públicas instituídas/instituintes, assim como a ausência delas e as circunstâncias em que elas (in)viabilizam a inclusão escolar.

O termo Política pode ser entendido como a

[...] arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os agrupamentos sociais [e o termo Pública] como sendo aquilo que pertence a um povo, algo relativo às coletividades (CHRISPINO, 2005, p. 64).

Portanto, cabe aos gestores governamentais despirem-se de seus interesses pessoais se quiserem exercer com excelência as suas responsabilidades políticas priorizando os interesses da coletividade.

Nesse sentido, uma das problemáticas a serem enfrentadas refere-se à escola que, inserida em um contexto organizacional maior – designado sistema –, é parte instituinte/instituída e, por assim ser, requer políticas públicas de um todo em movimento que favoreçam o atendimento das demandas sociais (BAPTISTA, 2007).

Contraditoriamente a isso, a escola, apesar de sofrer várias reformas educacionais, em um aspecto tem permanecido intacta, qual seja, a sua estrutura organizacional, com organização por séries/ciclos, por sala de aula, com número elevado de alunos e horários cronometricamente medidos para o exercício do pensar.

Essa, entre outras organizações tradicionais da escola, forma uma estrutura rígida que tradicionalmente tem desfavorecido os processos de ensinar e de aprender, além de causar nos alunos e profissionais uma sensação incômoda, ao se “beneficiarem” da escola (ROLDÃO, 2001).

As políticas educacionais têm-se focado mais em resultados estatísticos dos processos escolares, esquecendo-se de priorizar o mais importante de todos os aspectos que é a aprendizagem dos alunos (BUENO, 2006) para promover a inclusão escolar.

[...] na direção de significar o direito à diferença, as políticas públicas de educação devem atender os alunos em suas demandas específicas, em nome da garantia a todos de iguais condições e oportunidades de acesso e permanência na escola (PRIETO, 2008, p. 31).

A Educação Inclusiva de modo geral tem avançado em termos nacionais, estaduais e municipais, o que não implica dizer

que não carece de melhorias, pois as estatísticas sobre o resultado do processo de ensino e aprendizagem escolar não são das melhores. Assim, um desafio, entre tantos outros, que vem sendo “[...] colocado para as políticas educacionais municipais no que se refere à inclusão escolar é a questão das avaliações do desempenho escolar” (GARCIA, 2008, p. 19).

A temática da avaliação escolar, embora muito debatida, ainda deixa muitas lacunas, desafiando os profissionais da educação, principalmente quando a intenção é promover uma escola inclusiva. As formas de avaliar ainda permanecem em moldes tradicionais, não respeitando a individualidade/diversidade dos alunos.

É preciso reconhecer que, entre os diversos aspectos de competência da escola, a avaliação pedagógica é um dos principais, uma vez que um processo mal conduzido, pode gerar nas crianças marcas em suas subjetividades que as (de)formam resultando em

[...] humilhações terríveis das quais não se recupera, exclusões perigosas que comprometem, por muito tempo, o acesso à compreensão de si e do mundo, uma seleção injustificável de crianças [...] (MEIRIEU, 2002, p. 33).

Nesse sentido, há que se pensar em políticas públicas que ressignifiquem os espaços/tempos da escola, de modo a favorecer a flexibilidade necessária para que seus profissionais consigam encontrar tempos coletivos para a formação continuada e o planejamento com seus pares, bem como formas mais inventivas de fazer uma escola mais prazerosa sem deixar de ser *aprendente* (ALARCÃO, 2005a). Em assim sendo, a consciência pedagógica, como via

humanizadora,

[...] deve consistir numa aposta prazerosa, que acredita que vale a pena ressuscitar todos os tempos mortos e desfrutá-los como tempos vivos do conhecimento, já que os processos vitais e os processos cognitivos formam uma unidade. É por isso que o tempo da escola não pode ser reduzido à contagem das horas de ficar na escola (ASSMANN, 2004, p. 233).

Assim, deve ser ressignificada não só a rotina dos alunos, mas também a dos profissionais, para que possam respeitar as necessidades de produção e reflexão. Precisam ser ampliados os tempos de planejamento, que estão organizados em apenas cinquenta minutos diários, tempo que não atende às necessidades de estudos/planejamentos coletivos. Acreditamos que essa seja uma via fundamental para a melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, nos resultados da aprendizagem de todos os alunos.

Conforme sugerem vários estudos, para que os profissionais da educação sejam agentes de mudanças é fundamental e indispensável que se invista significativamente em formação continuada de qualidade¹⁰, o que provavelmente vai suscitar novas/outras culturas escolares mais inclusivas (GONÇALVES, 2003; ANDRÉ; VIEIRA, 2006; PRIETO, 2008). Caso os governos não levem em conta a

[...] dissociação entre desprofissionalização do ensino e expansão da demanda escolar, se não se atentar para esta dissociação, corremos o risco (que já se divisa no horizonte) de nossas crianças saírem da escola completamente ignorantes, porque não se cuidou suficientemente da profissionalização dos professores (formação, salário digno, carreira) (LIBÂNEO, 2007, p. 198).

¹⁰ O que nesse caso implica palestras com especialistas renomados, envolvendo todo o sistema e viabilizando outras formas de aproximar os profissionais da Educação Básica dos discursos científicos.

Nesse movimento, cabe aos pedagogos a responsabilidade de apoiar o Sistema naquilo que possa melhorar a qualidade da educação e opor-se a ele diante daquilo que possa desqualificá-la. Os pedagogos que insistirem em não se posicionar politicamente diante das questões da qualidade no ensino estarão eximindo-se de suas responsabilidades profissionais (SAVIANI, 2006).

Nessa perspectiva faz-se necessário ressignificar também o Sistema de Ensino, com uma proposta de Educação Inclusiva. Para isso, há que se pensar em mais investimentos na melhoria de condições de trabalho, principalmente nas escolas, pois é lá que está o foco principal que é a aprendizagem do aluno.

Gentili (2003) alerta para a necessidade de reinventarmos a escola pública, que vive numa era de solidão e diante de um paradoxo que é dela não se esperar nada e, ao mesmo tempo, esperar-se tudo. Enquanto alguns críticos a culpabilizam por tudo de ruim, também há os que dela esperam um futuro brilhante para as novas gerações. Nesse sentido explica o autor:

Se há desemprego é porque a escola não forma para as demandas do mercado de trabalho [...]. Se há violência é porque a escola não transmite os valores da paz e do bom convívio entre os seres humanos [...]. Se o tráfico de drogas governa nossas vidas, configurando um verdadeiro Estado paralelo, isto é porque a escola não sabe enfrentar “o problema”, transformando-se, muitas vezes, em verdadeiro espaço de comercialização e troca de entorpecentes [...]. Se há desunião familiar, se há falta de solidariedade, se há individualismo, se há pulverização dos vínculos humanos, se há tudo aquilo que dizemos rejeitar, é porque a escola tem fracassado na sua função (GENTILI, 2003, p. 257-258).

Em uma sociedade em que, aparentemente, “[...] um destino onde desencanto e escola fundem e confundem suas fronteiras” (GENTILI, 2003, p. 258), há que se ter consciência de que os conflitos que surgem na escola não são, em sua maioria, causados pela escola, sendo ela mais uma instituição vitimizada pelo sistema neoliberal que individualiza as responsabilidades que deveriam ser de todos.

Nesse sentido, “[...] a mais cínica forma de confirmar o fracasso de uma instituição é exigir que ela faça aquilo que não pode, não deve, ou não consegue fazer” (GENTILI, 2003, p. 260). A crise não é da escola, mas, sim, de todo um sistema de produção capitalista. Portanto os problemas sociais que afetam a escola devem ser entendidos como de responsabilidade de toda a sociedade.

Com relação a esse Sistema, há também necessidade de uma articulação entre as diversas políticas de educação municipal promovidas pelos movimentos dos profissionais representantes do Sistema de Ensino (GARCIA, 2008).

Nesse aspecto, entendemos política “como a perspectiva de ocupar-se das coisas públicas”, e, por esse viés, somos levados a refletir sobre a amplitude do termo, principalmente quando a temática é inclusão escolar, já que este é um movimento em construção que pode dar-se por diversas vias: por iniciativa da legislação, pelo cotidiano dos trabalhadores, pela intervenção educacional ou pela singularidade dos sujeitos que atuam no processo (BAPTISTA, 2006a, p. 99).

Portanto, cada sistema educacional deve ser responsável pelas políticas que promove através dos seus projetos, decretos, práticas e discursos que visam à qualidade da

aprendizagem do aluno, não esquecendo nem preterindo a política voltada para a inclusão escolar. Assim como constata Meirieu, pensamos também que há por parte dos governos certa omissão e impotência

[...] para definir uma “cultura escolar”, na qual o equilíbrio seria assegurado, para todos os alunos e no âmbito de uma verdadeira escolaridade obrigatória comum até os dezesseis anos, entre os saberes funcionais capazes de instrumentalizar o sujeito para sua vida social e os saberes culturais suscetíveis de lhe permitir compreender-se em uma história e de se projetar em um imaginário [...] (MEIRIEU, 2002, p. 52).

Enquanto não houver uma política consistente por parte dos governos que priorize a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino, as pautas governamentais prosseguirão ao sabor dos imprevistos políticos e, sobretudo, dos interesses capitalistas e das lutas sindicais desencontradas.

O fato de os governos não priorizarem a educação faz com que a escola sofra as inconseqüências governamentais quando a educação é usada para atender benefícios particulares. Libâneo acrescenta:

[...] a retórica do governo diz que a educação ocupa um lugar central nas pautas governamentais, tendo em vista uma reestruturação competitiva da economia com equidade social. Entretanto, a universalização da escola pública e gratuita com qualidade tem sido sonhada à maioria da população (LIBÂNEO, 2007, p. 196).

A universalização da escola pública, nesse caso, não se reporta somente às diversidades das crianças das classes populares, mas também a uma atenção específica aos alunos com deficiência.

Cabe ao poder público municipal, portanto, ser mais coerente em suas propostas e discursos, promovendo políticas de equidade social que facultem à escola não só matricular a criança com NEE no ensino regular, mas também garantir-lhe condições propícias de aprendizagens (LIMA, 2006). Há que se ressaltar que,

[...] historicamente, as políticas públicas são implantadas na contradição do movimento da sociedade: por um lado, garantindo a sustentabilidade do modo de produção capitalista; por outro, impulsionadas pela luta das forças trabalhadoras, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho. Nesse movimento contraditório, encontra-se o sujeito, participante ativo, no palco de lutas sociais (KASSAR, 2006, p. 81).

Em parte, os desencontros ocorrem entre a realidade dos sistemas públicos e os ideais proclamados pelos avanços científicos, em que, de um lado, estão os governos que resistem às inovações e, de outro, estão as lutas dos *profissionais reflexivos* (ALARCÃO, 2005a) da educação que as reivindicam.

Portanto o sucesso ou o fracasso escolar não se explicam avaliando-se apenas a escola e seus profissionais. Faz-se necessário contextualizar a escola dentro de um sistema micro e macro que incide sobre ela, para que, a partir dessa *reflexão-ação-crítica* (ALARCÃO, 2005a), possam juntos, Sistema e escola, expressar e se constituir em pólos-fonte de subsídios para inovar as políticas e as formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações de que a sociedade atual necessita (FERREIRA, 2005). Nesse sentido, temos de considerar que ainda existem muitas resistências em aceitar o aluno com NEE na escola comum e que, diante da falta de condições dessa escola, o professor

[...] tem sido tão sacrificado em sua lida diuturna, que também não quer conhecer mais “problemas e dificuldades” para suas classes lotadas e com poucos recursos. Ele não se empolga com um discurso com o qual até concorda, mas não se entusiasma em assumi-lo sem ver concretizadas melhores condições de trabalho (RIBEIRO, 1998, p. 47).

Nesse contexto, cabe ao pedagogo, como parte da equipe gestora da escola, planejar e refletir com os professores sobre a importância de se tornarem profissionais inclusivos num processo de humanização progressiva e, conseqüentemente, de serem autores de uma história de construção de um futuro melhor de que possam orgulhar-se cada vez mais.

Nessa mesma via devemos considerar que, assim como o profissional faz a escola, também os diferentes cotidianos escolares fazem o profissional. Nesse sentido, o pedagogo precisa estar imune à contaminação da inércia de cotidianos paralisantes, atuando como um profissional que impulsiona os demais para movimentos educacionais inovadores.

Assim, a inclusão escolar coloca-se como um novo paradigma educacional que exige do pedagogo um novo perfil de atuação. Ele deve ser o profissional que vai

[...] manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com professores, partilhando idéias, estimulando e fortalecendo lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas (ALONSO, 2006, p. 179).

Nesse contexto, compete também ao pedagogo manter-se atualizado sobre as novas legislações, conhecendo seus limites, aproveitando as lacunas para otimizar a execução das

leis em favor do desenvolvimento da escola e da aprendizagem dos alunos, ampliando as possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas e aproximando a escola da comunidade escolar.

O pedagogo é o agente articulador que, em parceria com o Sistema de Ensino e a gestão escolar, busca novas vias de formação continuada para diminuir as distâncias entre a produção acadêmica e a Educação Básica, subsidiando

[...] os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área (ALONSO, 2006, p. 179).

Porém, assim como os sistemas de ensino ainda não oferecem as condições de trabalho mais adequadas para o bom desempenho das profissões, tanto o professor quanto o pedagogo, como seres humanos, também têm seus limites, que precisam ser considerados conforme cada contexto.

Convém ao pedagogo, nesse sentido, “[...] não se deixar anestesiar com a cena cotidiana” (PINEL, 2007, p. 196), sem perder de vista o que deve ser prioritário em sua profissão, que é o desenvolvimento de todos os alunos. O objeto específico dessa profissão

[...] é o processo de ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de *coordenação*, com finalidade integradora, e *orientação*, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis (RANGEL, 2006, p.78, grifos da autora).

Orientar a práxis no contexto atual significa para o pedagogo assumir os novos paradigmas educacionais numa perspectiva de inclusão escolar ressignificando seu próprio lugar, assim como contribuir para a ressignificação da função social da escola e de seus profissionais.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

O campo educacional é muito dinâmico e complexo. Pesquisá-lo requer variados recursos para dar conta das exigências do ponto de vista teórico-metodológico (MINAYO, 1996).

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa do tipo etnográfico que permite variadas estratégias de coleta de dados (ANDRÉ, 1995), como a entrevista individual semi-estruturada, a análise de documentos e o grupo focal. Essa abordagem oferece maior flexibilidade ao pesquisador para melhor compreender os fenômenos em estudo.

A pesquisa qualitativa é uma contraproposta às pesquisas quantitativas dos métodos positivistas que, na maioria dos casos, não conseguiram dar conta de compreender/explicar as dinâmicas dos fenômenos produzidos pelas relações humanas. Assim, a pesquisa qualitativa é

[...] o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

A etnografia faz do “[...] pesquisador o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (ANDRÉ, 1995, p. 28), o que nos favorece no processo de inserir novos sujeitos e estratégias e de rever, inclusive, a metodologia adotada, dando “[...] ênfase ao processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Na perspectiva de compreender o contexto de cada sujeito, preocupamo-nos com os significados que se atribuíam e com a

maneira particular como cada um falava de si mesmo, apontando suas experiências e o ambiente em que está/estava inserido (ANDRÉ, 1995).

É preciso salientar que o cotidiano escolar apresenta um movimento constante, com fenômenos diversificados, que necessitam ser desvelados a cada dia para que possamos vencer os desafios da ação educativa. É nesse sentido que fazemos o uso da abordagem qualitativa, já que ela

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Entendemos, ainda, que o pesquisador “[...] é um sujeito ativo, descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 1995, p. 80).

Conforme afirma o autor, o pesquisador qualitativo deve conceber tal abordagem de forma que o conhecimento a ser produzido seja

[...] uma obra coletiva, e que todos os envolvidos na pesquisa [possam] identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação (CHIZZOTTI, 1995, p. 82).

Nessa perspectiva, lançamos um olhar criterioso à leitura e à análise dos dados que se fizeram presentes ao longo de toda a pesquisa. Foi necessário registrar os dados de forma detalhada e minuciosa, atentando para os mínimos movimentos, uma vez que esse tipo de registro deve “[...] captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1995, p. 82).

Ao longo do processo, percebemos que os sujeitos pesquisados conseguiram identificar os seus problemas, assim como analisá-los, discriminando as necessidades prioritárias e propondo as ações mais eficazes. Nesse sentido, concordamos com Chizzotti (1995, p. 84) quando diz que o resultado final da pesquisa será “[...] uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva”.

2.1 O MUNICÍPIO PESQUISADO

O município da Serra tem uma extensão territorial de 553,25km² e uma população de 385.370 habitantes. A colonização das terras onde se desenvolveu teve início em meados do século XVI, quando o padre Brás Lourenço, em missão de catequese, adentrou a região povoada pelos índios Goitacazes, fundando, ao pé do monte Mestre Álvaro, a aldeia de Conceição, onde se situa a sede do Município. No mesmo local, foi erguida uma igreja em homenagem a Nossa Senhora da Conceição (IBGE, 2007)¹¹.

A Aldeia desmembrou-se do território de Vitória em 1833, e foi denominada Serra por estar localizada ao pé do Mestre Álvaro, conforme dito anteriormente. A Aldeia foi criada pela Carta Régia de 24 de maio de 1752. A cidade completou 133 anos no dia 6 de novembro de 2008 (IBGE, 2007).

Em 1943, o Município incorporou os distritos de Carapina e Queimado, pertencentes ao município de Vitória (IBGE, 2007), mas há resquícios políticos dessa “disputa” por limites territoriais até os dias atuais.

¹¹ Dados obtidos através do site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

A Serra tem paisagens naturais que atraem a atenção dos turistas, como, por exemplo, as praias de Manguinhos, de Jacaraípe, entre outras. Também conta com lagoas, sendo a mais extensa a lagoa Jacuném. Nos últimos anos, o Município vem adquirindo visibilidade pelo seu gradual e contínuo desenvolvimento.

O Sistema Municipal de Educação¹², em 2008, matriculou 53.746 alunos, dos quais 11.785, com idade entre 0 a 6 anos, estavam na Educação Infantil, 22.588, nas séries iniciais e 19.373, nas séries finais do Ensino Fundamental (INEP, 2008).

Vale ressaltar que nesse quantitativo de matrículas de 2008 estavam incluídos 1.025 alunos com NEE na rede pública. E, paralelo ao ensino público, também constatamos na rede privada a presença de 687 alunos com NEE, considerando as matrículas desde a creche ao ensino médio (ver ANEXO II). Perfazendo um total de 1.712 alunos com NEE em processo de escolarização em nível de educação básica. Tais dados nos apontam um crescimento progressivo das matrículas desse público-alvo nos anos seguintes(INEP, 2008).

2.2 SOBRE OS SUJEITOS¹³

Inicialmente, pretendíamos realizar a pesquisa somente com os pedagogos e a Equipe de Educação Especial do Órgão Central. No entanto, no decorrer das entrevistas com os pedagogos, sentimos a necessidade de ampliar o número de sujeitos para melhor

¹² Dados obtidos através do site www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2008.

¹³ Para assegurar o sigilo de pesquisa sobre a identidade dos sujeitos entrevistados utilizamos nomes fictícios.

compreender o objeto de pesquisa. Assim, já no início deparamo-nos com algumas características relevantes, que nos levaram a repensar o processo.

Os sujeitos pesquisados formaram três grupos distintos, totalizando 33 participantes:

- nove pedagogos das séries iniciais e nove pedagogos das séries finais do Ensino Fundamental, alguns dos quais atuavam paralelamente na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁴;
- oito professores de Educação Especial que realizavam o trabalho como itinerantes nas escolas da Rede;
- os profissionais da Equipe de Educação Especial que atuavam na Secretaria Municipal de Educação, compreendendo uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma assistente social, uma professora de Educação Especial e duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também nesse grupo a Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação.

As razões principais da inclusão dos novos sujeitos¹⁵ foram:

- a existência de uma equipe de professores de Educação Especial itinerante, além das equipes especializadas que atuavam nas escolas-pólo;

¹⁴ A escolha dos pedagogos como sujeitos de pesquisa teve como critério a disponibilidade e o interesse dos participantes em colaborar com a pesquisa. Num encontro de formação da Rede de Ensino foi apresentado o projeto de pesquisa e agendadas as entrevistas individuais com cada sujeito que se dispôs a participar.

¹⁵ Através das primeiras entrevistas com os pedagogos achamos por bem incluir outros profissionais nesta pesquisa, já que objetivávamos refletir sobre o lugar do pedagogo e sobre as questões da inclusão escolar na rede pesquisada e; conforme os primeiros dados apontaram, os alunos com necessidades educacionais especiais eram atendidos por professores de educação especial com a assessoria da equipe de educação especial do órgão central, afastando o pedagogo das questões da inclusão escolar.

- algumas pistas que foram surgindo apontando a inclusão escolar como responsabilidade quase que exclusiva das equipes especializadas;
- certo isolamento de alguns setores dentro da Secretaria Municipal de Educação, o que nos levou a entrevistar a Secretária Adjunta de Educação;
- o fato de os professores de Educação Especial serem apontados como “os responsáveis pela Educação Especial/Inclusão Escolar” e também de os considerarmos como profissionais que pudessem ser o termômetro avaliador da atuação dos pedagogos diante da inclusão escolar.

É importante ressaltar que das oito professoras de Educação Especial entrevistadas, duas eram especializadas em deficiência visual e seis em deficiência mental.

Quanto ao vínculo empregatício, cinco eram professoras estatutárias e três em designação temporária. Todas as estatutárias foram convidadas a participar da pesquisa, mas não aceitaram. Por esse motivo, não foram entrevistados profissionais da área de educação auditiva/surdez. Também não foi contemplada a área de altas habilidades em virtude de a Rede, no período da coleta de dados, não contar com profissionais especializados nessa área.

2.2.1 Sistematização dos dados acerca da formação dos sujeitos da pesquisa

Para facilitar a sistematização/organização dos dados, distribuimos os sujeitos envolvidos no estudo em grupos por categoria (pedagogos, professores de Educação Especial, componentes da Equipe Central). Para tanto, fizemos o levantamento da trajetória da formação inicial desses profissionais por área de estudo e tipo de escola onde se graduaram, se na UFES ou em faculdade particular. Percebemos, nesse levantamento, que as faculdades particulares começam a sobressair nas estatísticas de formação dos 33 sujeitos entrevistados (Tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1: Distribuição dos pedagogos quanto aos cursos de graduação em que obtiveram a formação inicial – 2008.

Origem da graduação	N
Graduação na UFES	8
Graduação em faculdade particular	10
Total	18

Conforme observamos, o fato de serem formados em faculdades particulares ou públicas não qualifica ou desqualifica por si só os sujeitos em seus saberes/fazeres profissionais. Diante de contextos neoliberais individualistas, o que acaba fazendo a diferença na qualificação profissional de cada um é a busca pessoal por formação ao longo de toda a trajetória profissional, já que a qualificação é um fenômeno que se dá socialmente, mas que também sofre interferências da trajetória pessoal e da capacidade de cada indivíduo, aliadas aos avanços científicos de cada espaço/tempo vivido/sentido pelo profissional. Assim, as possibilidades e limites de cada um é que vão contribuindo para a interiorização dos saberes/fazeres de cada sujeito.

Tabela 2: Distribuição dos professores de Educação Especial quanto à área e à origem dos cursos realizados – 2008.

Área e origem dos cursos	N
Magistério + curso de 200h em Educação Inclusiva	1
Graduação em Pedagogia na UFES	3
Graduação em Pedagogia em faculdade particular	2
Cursando Letras em faculdade particular	1
Cursando Pedagogia em faculdade particular	1
Total	8

Tabela 3: Distribuição dos profissionais da Equipe Central quanto à área e à origem dos cursos realizados – 2008.

Área e origem dos cursos	N
Graduação em Pedagogia no Cre@d/UFES	1
Graduação em Pedagogia na UFES	3
Graduação em Serviço Social em faculdade particular	1
Graduação em Psicologia em faculdade particular	1
Graduação em Fonoaudiologia em faculdade particular	1
Total	7

As Tabelas 4, 5 e 6 apontam os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em andamento ou concluídos pelos sujeitos entrevistados.

Tabela 4: Distribuição dos pedagogos quanto a estudos em nível de pós-graduação (*lato-sensu*) – 2008.

Situação	N
Com um ou mais cursos	9
Com curso em fase de conclusão	3
Sem curso de pós-graduação	6
Total	18

Como podemos perceber, os profissionais, de modo geral, têm buscado aprimorar sua formação, já que boa parte deles, além da graduação, tem buscado realizar cursos de especialização, enquanto outros, até o mestrado. No entanto, a maioria fala de uma fragilidade da graduação e/ou da especialização quando se refere à falta de discussão da temática Educação Especial/Inclusiva nos cursos que fazem. Nesse sentido, cabe ressaltar que a busca individual dos profissionais por formação não isenta a responsabilidade do Sistema em promover políticas de formação continuada para atender as demandas das escolas.

Tabela 5: Distribuição dos professores de Educação Especial quanto a estudos em nível de pós-graduação (*lato-sensu*) – 2008.

Situação	N
Com pós-graduação em Educação	2
Com pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva	2
Cursando pós-graduação em Educação Inclusiva	1
Sem curso de pós-graduação	3
Total	8

Tabela 6: Distribuição dos profissionais da Equipe Central quanto a estudos em nível de pós-graduação – 2008.

Situação	N
Com mestrado em Educação	1
Com pós-graduação em Psicanálise (<i>lato sensu</i>)	1
Com pós-graduação em Planejamento Educacional (<i>lato sensu</i>)	1
Com mestrado fora da área de Educação	1
Apenas com graduação	3
Total	7

As Tabelas 7 a 9 apresentam o perfil dos sujeitos entrevistados quanto à formação na área de Educação Especial/Inclusiva.

Tabela 7: Distribuição dos pedagogos quanto à formação na área de Educação Especial/Inclusiva – 2008.

Situação	N
Têm formação na área de Educação Especial/Inclusiva (cursos de curta duração)	4
Não têm formação na área	14
Total	18

De forma geral, podemos concluir que entre os pedagogos, há grande carência por formação e experiência na área de Educação Especial/Inclusão Escolar.

Tabela 8: Distribuição dos professores de Educação Especial quanto à formação na área de atuação – 2008.

Situação	N
Com curso de 200h e de pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em Educação	2
Com pós-graduação (<i>lato sensu</i>) na área de Educação Especial/Inclusiva	2
Com curso de 200h e cursando a pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	1
Com curso de 200h	3
Total	8

Tabela 9: Distribuição dos profissionais da Equipe Central quanto à formação na área de Educação Especial/Inclusiva – 2008.

Situação	N
Têm formação na área de Educação Especial/Inclusiva (<i>stricto sensu</i>)	1
Têm formação na área de Educação Especial/Inclusiva (<i>curta duração</i>)	1
Não têm formação na área	5
Total	7

Tabela 10: Distribuição dos pedagogos quanto à experiência na docência – 2008.

Situação	N
Com experiência na docência	15
Sem experiência na docência	3
Total	18

A Tabela 10 aponta que três dos pedagogos entrevistados não têm experiência na docência, o que demonstra certo descuido por parte do Sistema Educacional, já que o Art. 67, parágrafo único, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério [...]” (BRASIL, 1997, p. 34).

Conforme documentos oficiais divulgados pelo Sistema e analisados nesta pesquisa, até 2001 havia 132 pedagogos estatutários.¹⁶ Depois de 2001, foram abertos dois concursos públicos para o cargo, por meio dos quais entraram para a Rede mais 106 pedagogos estatutários. Cresceu, assim, em mais de 80%, num período curto de cinco anos, esse quadro de profissionais, totalizando um quantitativo de 238 pedagogos efetivos.

Consideramos esse dado um grande avanço para a educação do Município, porém, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, até março de 2008, ainda existiam 93 pedagogos trabalhando por designação temporária, o que representa um número significativo de profissionais sem vínculo empregatício, indicando certa descontinuidade nas ações pedagógicas.

¹⁶ Nesse caso, estamos falando dos pedagogos que foram concursados para o cargo MaTP (Magistério Técnico Pedagógico).

Outro agravante nesse aspecto é o fato de algumas escolas, principalmente nos cursos noturnos (EJA) e na Educação Infantil, ainda não contarem com a presença do pedagogo em seu quadro de pessoal, o que demonstra uma lacuna no que diz respeito ao atendimento pedagógico no cotidiano escolar.

2.3 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se em contextos escolares variados, em que cada sujeito manifestou uma subjetividade própria, permeada pelo seu cotidiano, dizendo de algumas aparências e convocando-nos a desvelar suas essências, exigindo-nos um olhar para o qual

[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio [...] todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes (CHIZZOTTI, 1995, p. 84).

Reiteramos que foi na tentativa de proporcionar maior liberdade de expressão aos sujeitos que delinearão o *corpus* desta pesquisa e, ao mesmo tempo, de respeitar as exigências teórico-metodológicas que escolhemos a abordagem e as estratégias aqui apresentadas. Para tanto, lançamos mão da gravação das entrevistas e da videofilmagem dos grupos focais¹⁷, procedimentos para os quais contamos com a autorização de cada um dos participantes.

¹⁷ Os grupos focais se constituíram numa segunda estratégia de coleta de dados, porém com um objetivo a mais que foi socializar com os sujeitos pesquisados parte dos resultados desta pesquisa, assim como sanar eventuais dúvidas que não foram possíveis fazê-lo através das entrevistas individuais.

2.3.1 A Entrevista Qualitativa Individual Semi-Estruturada

Para dar mais naturalidade ao diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, optamos pela entrevista semi-estruturada. Adotamos apenas um roteiro de questões a serem abordadas, contrariando, assim, os modelos de entrevistas que seguem uma seqüência de perguntas e respostas, que acaba sendo executada de forma pouco natural, deixando o entrevistado não muito à vontade e prejudicando o aspecto qualitativo do procedimento.

A entrevista semi-estruturada proporciona maiores possibilidades de reestruturação de idéias, imprimindo novas configurações à reflexão, trazendo, assim, em seu interior a possibilidade de transformação. Tal estratégia exerce uma função de suma importância na coleta dos dados, pois confere flexibilidade ao percurso investigativo e maior liberdade nas respostas por parte dos entrevistados, embora o entrevistador possa exercer certo controle, ainda que mínimo, sobre eles (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Nesse sentido,

[...] a entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada [...] o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

No decorrer da entrevista, a produção de informações depende primeiramente de um bom desempenho do entrevistador, não no sentido de influenciar as respostas do entrevistado, mas de dirigir a entrevista de forma que cubra ao máximo os interesses do objeto em estudo. Para isso, são “[...] necessários conhecimentos teóricos sobre como as perguntas do entrevistador influenciam as respostas dos entrevistados” (MANZINI, 2006, p. 373). Portanto, o pesquisador é o responsável pela formulação de um bom roteiro de entrevista e por conduzi-la bem. Nesse sentido, como

pesquisadores, temos de levar em conta que quem

[...] entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

O pesquisador, por sua vez, “[...] elege a questão de estudo, como algo de importância, na maior parte das vezes escolhe quem entrevistar e dirige a situação de entrevista” (SZYMANSKI, 2004, p. 12). Portanto, “[...] podemos deduzir [...] que uma entrevista não se refere a um produto verbal e transcrito, mas a um processo de coleta que envolve interação social” (MANZINI, 2006, p. 371).

As entrevistas foram realizadas nos locais e horário de trabalho de cada sujeito, possibilitando ao entrevistado não interromper a sua rotina cotidiana e à entrevistadora observar de perto parte da realidade escolar.

Durante as entrevistas, ocorreram interrupções no cotidiano de cada pedagogo, dos professores de Educação Especial e dos profissionais da Equipe Central, possibilitando-nos conhecer parte da atuação de cada um desses profissionais. Como nos alerta Manzini, diante de uma verbalização advinda de uma entrevista,

[...] muitos recortes podem ser feitos, ou melhor, é possível, frente ao não engajamento com o problema de pesquisa ou com o objetivo preestabelecido, dirigir a análise para variados caminhos. Assim, sobre um mesmo material transcrito são possíveis diversos olhares de uma mesma pessoa ou diversos olhares de pessoas diferentes (MANZINI, 2006, p. 374).

Embora consideremos que a entrevista, como estratégia de coleta de dados, possa carecer de alguns cuidados por parte do entrevistador, no sentido de tirar o melhor proveito de informações claras e relevantes acerca do objeto em estudo,

defendemos que, se bem conduzida, ela se torna um dos melhores instrumentos nas pesquisas qualitativas.

2.3.2 O Grupo Focal

O grupo focal constituiu-se também num elemento fundamental para o processo de compor nosso *corpus* de conhecimento.

Visando a maiores esclarecimentos sobre o grupo focal, fomos buscar em Gomes (2005) algumas informações a respeito da origem desse instrumento como estratégia qualitativa de coleta de dados. Descobrimos então que, originalmente, o grupo focal foi proposto pelo sociólogo norte-americano Robert King Merton (1910-2003), com a finalidade de obter respostas de grupos acerca do seu cotidiano. Merton é “[...] considerado o pai da entrevista de grupo focal” (GOMES, 2005, p. 280).

Ao longo das décadas, o grupo focal foi sofrendo algumas mudanças e adaptações, conforme a necessidade de cada sociedade e o tipo de pesquisa. Sua finalidade original era conseguir, através da

[...] introspecção de diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária e [sobre] como cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e de que maneira ele próprio influencia o grupo, utilizando uma “entrevista focalizada”, com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa (GOMES, 2005, p. 279).

Embora tenha sido mais utilizada entre os sociólogos, essa estratégia já é muito comum nas pesquisas no campo educacional.

Tem como objetivo principal absorver as atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que resultem em um novo conhecimento (GOMES, 2005).

Essa estratégia possibilita aos sujeitos envolvidos pensar em diferentes perspectivas para resolver situações-problema do seu cotidiano, assim como reinventar formas de realizar suas práticas, tendo nas trocas entre os pares uma via de crescimento individual e coletivo.

Na condução do grupo focal, o pesquisador deve ter sempre em mente que

[...] é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e, [como] facilitador ou moderador da discussão, deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas por parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões, ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissez-faire”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor idéias, inquirir diretamente (GATTI, 2005, p. 8-9).

Assim, optamos pelo grupo focal pelas potencialidades de fazer aflorar, entre os sujeitos que o compõem, as diversas concepções e dimensões acerca da Educação Inclusiva, uma vez que, através desta pesquisa, os partícipes, estimulados ao diálogo, deverão defender suas idéias acerca da temática “Inclusão escolar e o lugar do pedagogo” e estabelecer uma relação dialógica com as diferentes concepções existentes entre esses profissionais e a inclusão escolar.

Desse modo, nosso interesse por essa estratégia de pesquisa deve-se ao fato de querermos saber não somente o que os

sujeitos pensam e expressam, mas também como pensam e porque pensam o que pensam (GATTI, 2005) sobre os seus saberes/fazeres nas tessituras da inclusão escolar no Sistema de Ensino do município da Serra-ES.

O grupo focal propiciou maior articulação entre os sujeitos, levando-os a refletir sobre as questões educacionais da Rede de Ensino na construção de objetivos comuns de um projeto macro, mesmo que não oficializado, mas idealizado por todos do mesmo grupo, com seus consensos e dissensos, além de representar para seus componentes e, quiçá, para a Rede de Ensino, uma possibilidade de ampliar os olhares numa perspectiva de educação inclusiva mais acolhedora das diferenças, sem negar a especificidade da tarefa de ensinar/aprender como função social prioritária da escola. Assim, essa estratégia,

[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005 p. 11).

Durante a realização do trabalho com os grupos focais, procuramos proporcionar um clima de confiança aos sujeitos, para que eles se sentissem seguros e sem medo de expor suas opiniões. Isso conferiu naturalidade aos diálogos.

Um dos procedimentos utilizados para que os participantes sentissem essa segurança foi garantir-lhes o sigilo dos registros assim como de suas identidades. Além disso, foi explicitado que suas falas não seriam tomadas como certas ou erradas, mas apenas como dados que iriam contribuir para a pesquisa (GATTI, 2005).

O grupo focal possibilitou condições para uma coleta de dados

diversificados, num curto espaço de tempo, com uma variedade de informações, isso porque, conforme afirma Gatti (2005, p. 14), “[...] o grupo tem uma sinergia própria que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares”.

2.4 PERCURSO DA PESQUISA

O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo de seis meses (setembro/2007-fevereiro/2008), durante os quais visitamos dezesseis escolas da Rede, realizando entrevistas individuais com os pedagogos e os professores de Educação Especial. Num segundo momento, realizamos entrevistas individuais com os componentes do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Por último, entrevistamos também a Secretária Adjunta do Órgão Central.

Assim, a primeira etapa da coleta de dados deu-se através de entrevistas com cada sujeito, as quais foram agendadas previamente pela pesquisadora.

De posse dos dados das entrevistas, foram eles sistematizados de forma a compreender um *corpus* de conhecimentos revelado pelos entrevistados. Esse *corpus* foi “devolvido” aos sujeitos da pesquisa, em contato direto, por ocasião do trabalho com os grupos focais, que constituiu a última etapa do processo, momento em que os sujeitos pesquisados puderam dialogar com o que estava sendo “devolvido” e, ao mesmo tempo, fazer suas possíveis e desejáveis considerações. Em seguida, nós, como pesquisadora, lançamos o nosso metaolhar sobre os dados.

A realização das entrevistas deu-se no local e em horário de

trabalho de cada sujeito, para que pudéssemos aproximar-nos do cotidiano, ou pelo menos em parte do seu contexto.

Para isso, apresentamos um roteiro-guia que norteou as entrevistas individuais, primeiramente com os pedagogos, e também nos serviu de base para entrevistar os demais sujeitos. Os itens do roteiro eram flexíveis, podendo ser reestruturados no decorrer do processo. Dentre eles destacamos:

- O que é ser pedagogo?
- Qual a sua opinião sobre o movimento de Educação Inclusiva na escola e sobre os sujeitos envolvidos, entre outras questões que lhe pareçam relevantes?
- Quais as possibilidades do seu saber-fazer-ser no contexto da inclusão escolar, de modo que a escola seja uma escola para todos, inclusive para aqueles que demandam maior apoio?
- Quais as conquistas em relação à inclusão na escola em que atua?
- Como se vê diante da profissão?
- O que pensa sobre as atribuições do pedagogo contidas no Regimento Interno das escolas?
- Fale de sua formação inicial, da formação continuada e de sua autoformação?
- Quais os critérios de avaliação dos alunos com NEE?

- Quais os recursos físicos, materiais e humanos atuais necessários à inclusão de que dispõe a escola/setor em que atua?
- Como pode ser avaliada a relação da Equipe Central de Educação Especial da Secretaria Municipal com as escolas e os pedagogos?
- Quais os princípios que orientam a prática dos pedagogos?
- No seu entendimento, o que seria uma escola inclusiva?
- Quais os casos de NEE atendidos na escola em que atua?
- Como tem sido este atendimento em termos de qualidade do ensino?
- O que tem sido feito para trazer a família como parceira da escola na tarefa de lidar com a inclusão escolar?

Encerradas as entrevistas individuais, realizamos a transcrição das informações obtidas categorizando os textos e produzimos uma síntese dos dados, focando algumas questões que precisávamos compreender melhor, o que nos foi possível através dos grupos focais.

Após a análise das 33 entrevistas individuais, dividimos os sujeitos entrevistados em quatro grupos focais, a saber: o dos pedagogos das séries iniciais e o dos pedagogos das séries finais do Ensino Fundamental, o dos professores de Educação Especial e o dos profissionais da Equipe Central.

O primeiro momento com cada grupo focal iniciou com a nossa exposição como pesquisadora/moderadora.¹⁸ Apresentamos algumas dúvidas decorrentes do processo de entrevistas individuais para que os sujeitos esclarecessem, agora num momento coletivo, o que nos haviam dito. Objetivamos, assim, analisar as diferentes opiniões dos sujeitos como indivíduos que constroem novos conhecimentos no/com o grupo acerca dos saberes/fazeres dos pedagogos na instituição da inclusão escolar.

Para haver maior segurança na coleta dos dados, os grupos focais foram videofilmados com a autorização por escrito de cada sujeito.

Após o término dos trabalhos com os quatro grupos focais, analisamos separadamente as informações obtidas, buscando em seus conteúdos melhor compreensão dos dados coletados nas entrevistas individuais.

É importante ressaltar que iniciamos a pesquisa com uma Equipe de Educação Especial do Órgão Central, entretanto, no momento dos trabalhos com os grupos focais, essa Equipe já não era a mesma, pois estava sob nova coordenação e dois dos seus membros haviam mudado de setor.

2.5 POLÍTICAS DE GESTÃO DO MUNICÍPIO

Observamos, através de dados oficiais divulgados pelo Sistema Educacional, que somente oito dos diretores de 56 escolas do

¹⁸ Moderador – tem como função fazer os encaminhamentos quanto ao tema de pesquisa, fazendo as intervenções que facilitem as trocas e de forma que mantenha os objetivos do trabalho do grupo.

Ensino Fundamental da Rede são formados em Pedagogia e somente seis dos diretores de 43 Centros de Educação Infantil têm essa formação. Ou seja, numa Rede de Ensino com 99 escolas, somente quatorze diretores têm a formação de pedagogia para ocupar tal função. Isso demonstra a falta de políticas públicas que orientem a ocupação desse cargo pelos pedagogos.

Essa é uma fragilidade da política educacional em nível não só do Município estudado, mas também dos estados e do País. Esse talvez seja um ponto nórdico na política de formação desses profissionais, o que torna necessário pensar políticas que valorizem os cursos de Pedagogia, priorizando cargos de gestão, para serem ocupados pelos especialistas em educação, antes denominados administradores.

Vale ressaltar que até 2001 se utilizava a nomenclatura MAE5¹⁹, para designar os cargos de administrador, inspetor, orientador e supervisor escolar, e MAP5, para designar os professores. A partir do concurso de 2001, os pedagogos da Prefeitura da Serra passaram a ser denominados técnicos pedagógicos, usando-se para eles a nomenclatura MaTP.

Até março de 2008, o quadro de profissionais estatutários da Educação Especial compunha-se de 24 professores: quinze eram especializados em deficiência mental, quatro em deficiência visual e cinco em deficiência auditiva. Somavam-se a esses mais 24 profissionais que atuavam por designação temporária: dezoito na área de deficiência mental, dois na de deficiência visual, três na de deficiência auditiva e um na de altas habilidades, totalizando, assim, 48 profissionais atuando na Rede de Ensino.

¹⁹ Magistério Especialista – designação para identificar os profissionais graduados em pedagogia com licenciatura plena e registro no MEC.

Reconhecemos os méritos do sistema pela efetivação de pedagogos, professores de educação especial e outros profissionais através de concursos públicos, porém ainda percebemos um grande número de contratação temporária em diversas especialidades neste sistema de ensino, o que nos remete a pensar na necessidade de uma política pública que priorize a continuidade do trabalho educacional realizado nas escolas com profissionais de efetivo exercício, garantindo assim, parte das condições necessárias para um trabalho numa perspectiva de equipe e gestão democrática voltadas para a inclusão escolar.

Outro dado que precisa ser considerado no contexto pesquisado é o processo histórico do sistema educacional em que a existência do Departamento de Educação Especial é muito recente, encontrando ainda muitas fragilidades do ponto de vista de recursos físicos, materiais e humanos para consolidar uma proposta de trabalho pautada na inclusão escolar, soma-se a isso a falta de apoio por parte dos demais setores ao setor de educação especial na implementação de suas propostas.

Também nessa direção percebemos que o pouco envolvimento dos pedagogos na implementação de propostas mais inclusivas se deve ao fato de que a própria estrutura do sistema de ensino conduz a uma política de educação em que responsabiliza os professores de educação especial juntos à equipe central para tratar das questões de educação especial, eximindo os pedagogos de tal tarefa.

Salientamos ainda que a falta de condições de trabalho acaba desfavorecendo o exercício da profissão pedagogo na amplitude que as demandas exigem. Os cotidianos conflituosos, por inúmeras carências nos aspectos físicos, materiais e humanos dos

contextos escolares, conduzem os profissionais a agir nas emergências constantes, deixando as prioridades de suas funções em segundo plano e prejudicando assim, o resultado de suas profissionalizações.

3 O SER PEDAGOGO: O QUE ELAS/ELES PENSAM

3.1 O DIA-A-DIA NA PROFISSÃO DE PEDAGOGO

Neste item, analisaremos o cotidiano dos pedagogos assim como as possibilidades de vislumbrar algumas pistas para que esses profissionais possam mediar o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que fazem/refazem a escola buscando perspectivas mais inclusivas.

Refletindo sobre os saberes/fazeres no dia-a-dia escolar, os pedagogos consideraram que assumir a gestão das práticas pedagógicas e a instituição de processos formativos se configura como o grande desafio enfrentado por eles, uma vez que acabam desempenhando outras funções na escola, necessitando serem resgatadas, constantemente, suas próprias atribuições no cotidiano escolar, como demonstram os seguintes depoimentos:

“[...] tem uma carga burocrática que é grande [...] conferência de diário, assinatura de documentos, elaboração de relatórios, e isso é uma coisa que toma muito tempo, mas que não tem como não fazer, até por fazer parte das atribuições [...]. Eu prefiro me ater ao pedagógico, mas às vezes não tem jeito; eu preciso fazer o burocrático.” (Pedagoga Karol)

“[...] a gente não pára nenhum instante [...]. São 20 turmas e é de 5.^a a 8.^a [...]”. (Pedagoga Mariana)

“[...] o pedagogo agora, na Serra, ele é um faz-tudo [...] ele é “bombril” [...]”. (Pedagoga Nadir)

“[...] a gente se organiza e muitas vezes não faz 30% do que a gente quer [...]. Eu faço a minha função, mas eu acabo fazendo muito a dos outros também [...]. Eu estou há nove anos na área, mas ainda tenho dificuldades.” (Pedagogo Vinícius)

Conforme apontam os dados, a problemática da profissão

pedagogo constitui uma situação da própria Rede, não só de uma ou duas escolas, deixando de ser assim uma questão que possa ser pensada individualmente. É uma questão da própria dinâmica do Sistema Educacional que deve ser pensado de forma contextual.

No sistema educacional estudado, um dos problemas é ausência dos professores da escola por licença médica que, embora sendo um direito, essas faltas causam grandes transtornos no cotidiano escolar, pois em boa parte, duram menos de quinze dias, razão pela qual o Sistema não providencia um substituto para o professor ausente. Isso acarreta conflitos na escola, já que os alunos não podem ser dispensados e as aulas vagas acabam resultando em transtornos para o trabalho dos coordenadores de turno, pedagogos e demais profissionais da escola.

Nesse sentido, o Sistema necessita pensar/investir em políticas de incentivo profissional que favoreçam a efetividade da ação educativa nas escolas, numa contraproposta aos altos índices de faltas dos profissionais da educação, pois aulas vagas acarretam perdas irre recuperáveis na carga horária escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno, conflitos entre profissionais, entre outros problemas que interferem nos processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2006a).

É importante analisar o que está por trás do adoecimento dos profissionais da educação, ou seja, a falta de condições adequadas e as longas jornadas de trabalho somadas à má remuneração dos profissionais acabam acarretando em perda da qualidade de vida dos que fazem a educação.

Outro dado que sobressai no contexto da Rede pesquisada diz respeito à falta de envolvimento dos gestores nas atividades escolares. Na opinião dos pedagogos, em alguns casos, os gestores são muito ausentes na/da escola, o que acaba sobrecarregando o cotidiano do pedagogo:

“Nós ainda nos envolvemos muito com coisas [...] práticas que ficam a cargo do professor, que é cargo da coordenação, que é cargo administrativo [...] da direção [...]” (Pedagogo Manoel)

“Eu acho que o pedagogo tem que deixar de ser o vice-diretor da escola, primeira coisa, porque muitas vezes, ó!... ‘Ah! queimou a lâmpada, chama o pedagogo lá...’ Aí, para não deixar os meninos no escuro, o pedagogo vai atrás de alguém para trocar a lâmpada” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia).

Martins (2005), em sua pesquisa, ao analisar algumas das queixas dos pedagogos em uma escola do município de Vitória, também se deparou com a mesma situação, ou seja, muito do tempo do pedagogo é gasto com tarefas administrativas que, muitas vezes, não têm tanta relevância pedagógica.

Os pedagogos colocaram em discussão as novas demandas da sociedade e a necessidade de dominar certas áreas do conhecimento, que tendo feito ou não parte do curso de Pedagogia, acabam sendo imprescindíveis para o/no exercício da profissão, conforme apontam nos relatos:

“Eu tenho que ser psicólogo, eu tenho que ser médico, eu tenho que ser tudo na sala de aula, porque as outras instituições [sociais] não estão atendendo, não estão tendo eco, e a escola passa a [...] absorver uma série de funções. Nesse ponto, o pedagogo, também passa a ter várias atribuições, [...] até lidar com o professor que naquele dia não está bem.” (Pedagogo Mauro)

Respondendo a esses questionamentos, valemo-nos da fala de

Joana para dialogar sobre os saberes necessários à profissão pedagogo diante das novas demandas do mundo atual. Nesse sentido ela sinaliza:

“[...] muita gente fala: ‘Ah! mas eu tenho que ser psicóloga?’ [...] Tem que ser! Tem que saber disso tudo. Tem que entender de comportamento. Não precisa de entender Psicologia a ponto de clinicar não, mas a ponto de entender o comportamento humano, precisa [...] de Sociologia? precisa! de Filosofia? precisa! Então... o nosso trabalho é esse. A gente precisa dessas ramificações para entender determinados problemas do ofício, entender... aproximar... problematizar [...] seja lá o que for... Agora, se eu me isolo e falo: ‘Não, eu não sou psicólogo, eu não sou isso, eu não sou aquilo’ [...] ‘Você é o quê?’ Você é um educador! Trabalha com o ser humano, com gente, com mente, cabeça, corpo, espírito!”
(Pedagoga Joana)

Podemos então dizer que o pedagogo “[...] é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação” (ALARCÃO, 2005a, p. 66), necessitando, por isso, de um processo de formação continuada em equipe para que possa dar conta das funções gerais e específicas da profissão. Tudo isso deve ser cobrado dos sistemas, das escolas, dos gestores e dos próprios pedagogos.

Ainda nesse aspecto, Mauro reporta-se ao Regimento Interno da Rede, que regulamenta as funções e responsabilidades da profissão de pedagogo, dizendo que a própria Lei não se propõe exeqüível diante das inúmeras funções delegadas a esse profissional:

“A função do pedagogo é coordenar e acompanhar toda a avaliação escolar... ‘Poxa!’ É a mais importante da escola, a avaliação de seus alunos [...]. São 480 alunos [13 turmas] que eu tenho que acompanhar [...]”.
(Pedagogo Mauro)

Concordamos com o pedagogo que a legislação do Município

pesquisado, nesse aspecto, não favorece a identificação das funções da profissão por ele exercida, sendo até muito abrangentes na forma como explicita o documento, no Art. 37 do Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra (Anexo 1).

Vale lembrar que a profissão que, hoje, nessa Rede, recebe a designação de pedagogo vem, ao longo das últimas décadas, ressignificando-se na tentativa de firmar uma identidade profissional que dê conta de demarcar seus espaços/tempos de atuação. Nessa perspectiva, relata Ferreira:

Os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e tantas outras nomenclaturas que desqualificam na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante trabalho da supervisão (FERREIRA, 2005, p. 91).

Vemos nas experiências profissionais aliadas aos processos de formação inicial e continuada as oportunidades de se aprofundar tal reflexão e ressignificar a identidade da profissão pedagogo para vencer, inclusive, a resistência dos professores ao trabalho desse profissional.

“[...] só que a gente sabe [...] da resistência que existe entre professor e pedagogo.” (Pedagoga Eva)

“Toda escola tem um ou dois elementos [professores] que [...] causam tumultos, [...] causam situações em que você tem que estar o tempo todo [intervindo].” (Pedagoga Stella)

“O maior desafio é trabalhar com o professor, porque [...], em relação a alguns professores daqui, eles são muito mais antigos do que eu [...]; eles olham em direção diferente da minha, porque o meu curso é mais novo. Além de ser mais novo, eu estou sempre procurando fazer alguma coisa de diferente, me atualizando, porque eu tenho que acompanhar a geração [...]. Aí eu vejo uma resistência [...]”. (Pedagoga Lúcia)

Pensamos que uma das causas da resistência dos professores pode ser explicada pelas interpelações do pedagogo ao professor em favor dos alunos. Diante de tal situação, a relação de saber/poder entre professores e pedagogos acaba ficando abalada (MARTINS, 2005; DEVENS, 2007; VIEIRA, 2007).

A resistência dos professores ao trabalho de acompanhamento pedagógico pode ser explicada, em parte, pela inexperiência profissional do pedagogo, seja na docência seja na própria profissão:

“Às vezes, esse profissional tem uma experiência até muito maior do que a do pedagogo pelo tempo de serviço e, aliado a isso, pela licenciatura, pela formação que ele tem e que nós não temos.” (Pedagogo João)

“[...] porque eu entrei na Serra [...]. Eu era bombril mesmo [...]. Eu não tinha noção do que eu tinha que fazer dentro daquela escola [...]. Eu fazia tudo!” (Pedagoga Eva)

Com efeito, a experiência profissional pode ser uma fonte de sabedoria e segurança para os profissionais, mas a fala dos pedagogos remete-nos a pensar outros fatores. Talvez não seja somente a inexperiência a causa geradora da insegurança profissional, mas também a fragilidade dos cursos de Pedagogia (LIBÂNEO, 2007; BARRETO, 2006, 2008).

Não queremos com isso negar que uma das condições para o exercício da função de pedagogo deva ser primeiramente a experiência na docência, pois acreditamos que ser pedagogo pressupõe ser “assessor da prática docente”. Para isso, torna-se indispensável que esse profissional tenha experiência docente antes de se tornar pedagogo.

A resistência ainda pode ser explicada por serem esses

profissionais ainda recentes na Rede, conforme apontou o pedagogo João, ao falar da sua angústia quando iniciou suas atividades na Rede Municipal de Ensino da Serra: “[...] *um professor, por exemplo, que passou uma vida inteira sem a presença do pedagogo, ele pensa assim: 'Para que pedagogo, se eu sobrevivi até agora?'*”

Outra causa da resistência pode ser explicada pela origem da profissão do supervisor, que foi criada pelo Poder Público, numa era de autoritarismo no Brasil. Suas funções reduziam-se basicamente à fiscalização do trabalho docente; eram remunerados com salários superiores aos dos professores e, ainda, recebiam tratamento diferenciado (MARTINS, 2005).

Embora os pedagogos hoje estejam em contextos mais democráticos, os resquícios das relações autoritárias de um passado remoto ainda persistem no imaginário do cotidiano escolar (ROMANELLI, 2001; SAVIANI, 2004).

Assim, percebemos uma “luta” na qual, de um lado, estão os pedagogos, tentando exercer um trabalho de mediação da docência, e, de outro, estão os professores “especialistas”, que muitas vezes evitam, ao máximo, aproximar-se de um trabalho em equipe. À luz de Meirieu,

[...] o pedagogo poderia ser definido como aquele que “trabalha sobre o saber que ensina” [...] grande banalidade, alguém diria! Sem dúvida nenhuma... mas banalidade essencial, na medida em que esse trabalho é subestimado por muitos professores, na medida em que ele é ignorado pela maioria das instituições de formação de professores, ao passo que, a nosso ver, é esse trabalho que faz toda a diferença. “Trabalhar sobre o saber que ensina” é, antes de mais nada, estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar a alunos de um determinado nível escolar (MEIRIEU, 2002, p. 90-91).

Nesse sentido, cabe aos pedagogos continuar insistindo no trabalho em equipe, pensando a formação continuada, a reforma curricular de forma que possa atender a todos, a avaliação da aprendizagem dos alunos e dos profissionais, visando ao aperfeiçoamento constante do conjunto da instituição escolar. É exatamente o trabalho em equipe, no coletivo, que pode amenizar essa resistência dos professores, porque é fazer junto e não mais fiscalizar ou só planejar. É fazer junto com o professor, criar projetos juntos, buscar os recursos. Só o coletivo poderá mudar a lógica da fiscalização ou do não saber o que fazer (AINSCOW; WANG; PORTER, 1997).

Por outro lado, embora notemos na relação pedagogo/professor certa resistência, também se observam situações promissoras, conforme se pode perceber na situação relatada pelo pedagogo Manoel:

“[...] alguns professores já pedem ajuda [...]: ‘Ó, Manoel, como é que faz? [...]. Olha, eu fiz isso que você falou, deu certo!’ Maravilha! A gente fica todo cheio [...] ganhei o dia! [...]”(risos).

Porém, para darmos conta dos desafios ao trabalho do pedagogo, faz-se necessário instituir políticas educacionais que valorizem também a formação continuada, de forma a potencializar os saberes/fazeres desses profissionais para que possam, na escola, formar e serem formados. Sendo assim, urge repensar o lugar do pedagogo diante das inúmeras tarefas que lhes são colocadas pelo próprio Sistema e pelas emergências do cotidiano (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

Nessa direção, os pedagogos relatam sobre as possibilidades de formação que se presentificam em suas realidades:

“Há uma formação constante, aquela informal, aquela do

troca-troca, aquela da conversa dos corredores, do momento do recreio [...]. A nossa escola, tem uma dificuldade muito grande pra formação sistemática [...]. Pra ser sincero, nós não paramos [...]. Não está tendo aquela formação que deveria ter [...]. O pessoal do matutino fica altamente prejudicado com a excessiva carga horária dos profissionais, saem correndo daqui pra outra escola [...] não paramos por causa dessa situação [...] E é uma realidade de todas as Redes [...]. Sabemos que não podemos tirar o tempo de aula do aluno [...] as 800 horas anuais [...], no que diz respeito à sistemática [...] parar em que momento?” (Pedagogo João);

“[...] alguns professores fazem pós-graduação, e aí, obrigatoriamente, eles estudam [...]. Tem professor que trabalha dois ou três horários. A própria carga horária impede que as pessoas tenham mais tempo pra isso [...] por conta do tempo é humanamente impossível [...]” (Pedagoga Karol).

Assim, o pedagogo, numa escola que se autoforma (ALARCÃO, 2005a), precisa tornar-se o articulador do/no grupo, visando encontrar formas inventivas para estimular outros/novos quereres/fazeres dos professores, numa contraproposta para resistências. Conforme nos sugere McLaren (2000), o pedagogo precisa escrever o *contra-script*.

Nesse sentido, entendemos que se está iniciando uma política nesse Sistema de Ensino, por parte tanto dos pedagogos como do próprio Secretário de Educação na perspectiva de considerar o trabalho da profissão pedagogo nas escolas.

3.2 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO

Diante dos nossos achados, vimos como necessário discutir a formação inicial e continuada especificamente dos pedagogos.

Necessário se faz reconhecer que, assim como o professor não está pronto para atender todas as demandas do ofício, o pedagogo não está pronto para ser pedagogo, na amplitude que exige a responsabilidade da função, somente pela via da formação inicial. Entendemos que tanto o professor como o pedagogo se fazem e se constituem ao longo da profissão, num exercício constante de relação teoria e prática, de formar e ser formado, sendo coerente com os princípios da profissão de aprender e ensinar na relação com o outro. Para elucidar um pouco mais o cotidiano da profissão pedagogo, recorreremos a Rangel (2006, p. 69-70).

[...] Na ação, o que efetivamente se faz, na supervisão da escola, na práxis que desafia, que se busca entender e realizar, constituindo-se em objeto tanto do cotidiano do trabalho quanto do cotidiano da formação, de modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o “falar” do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer.

É comum ouvirmos dos profissionais da educação uma crítica sobre esse distanciamento entre o que diz o mundo acadêmico e o que de fato acontece na maioria dos cotidianos escolares. Nessa direção relata uma pedagoga:

“[...] eu vou falar em relação ao que eu faço, porque a gente, na faculdade, a gente aprende muito a teoria e, na prática, é completamente diferente, e [...] eu, por exemplo, que faço hoje numa escola que tem [...] doze salas de aula e, principalmente, que tem 5.^a a 8.^a juntas? [...] Eu acho assim, a gente passa a deixar muito a desejar dentro da função da gente.” (Pedagoga Lilian)

É na tentativa de vencer os desafios da profissão que os pedagogos desnudam algumas de suas tensões e, nesse sentido, revelam que ser pedagogo é uma atividade árdua, pois demanda aprender a trabalhar com o outro, que, às vezes, está acostumado a ter uma prática solitária, não partilhada. Esses processos precisam ser quebrados, cotidianamente, pela via do diálogo e da

articulação dos saberes/fazeres dos pedagogos e dos professores que, em sala de aula, se responsabilizam pelo ato de ensinar/aprender.

Por isso, vemos na formação continuada uma oportunidade de outras/novas possibilidades para tornar as salas de aula mais produtivas do que têm sido. Vários estudos apontam para a importância de uma ação reflexiva e em equipe, assim como para a necessidade de envolver todos os profissionais da educação na busca de perspectivas mais inclusivas de educação (ALMEIDA, 2004; CORREIA, 2006; DEVENS, 2007; GONÇALVES, 2003; 2008; JESUS, 2002; SOBRINHO, 2004; VIEIRA, 2007). Nesse sentido Jesus (2006b, p. 100) afirma:

[...] não há dúvida de que a formação continuada dos profissionais da educação se faz crítica e mandatária e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que [os profissionais] sintam em sua formação.

À luz de Silva (apud Prieto, 2008, p. 28), implica que uma das “[...] operações centrais do pensamento neoliberal em educação é [...] transformar questões políticas e sociais em questões técnicas” [...], ficando a cargo do profissional técnico o peso de ser eficaz/ineficaz sem considerar as diversas demandas de seus tempos históricos e seus processos de sucessivas desigualdades sociais.

Os pedagogos demonstram certa angústia diante do cotidiano escolar que freqüentemente é tumultuado, tornando o ser/estar na profissão um permanente desafio.

“[...] ainda vejo como muito conflituosa a questão do cargo do pedagogo no Sistema Público [...]. *A gente fica, como pedagogo, entre a cruz e a espada, porque você não é um cargo de indicação, você não é um cargo de confiança, mas você é um cargo de liderança, e é*

concurado [...]. Então o Sistema não tem todo o poder sobre você, mas você ocupa uma posição que ele tem que te controlar um pouco mais, pra você refletir aquilo que eles querem [...] índices de reprovação [...]. Às vezes eu acho frustrante porque te poda muito.”
(Pedagogo Manoel)

Discordamos que o pedagogo exerça a função de liderança de um grupo já que, onde existe um líder os demais são liderados e esta relação não possibilitaria a construção da autonomia de todos os envolvidos no processo. Portanto o pedagogo não deve ocupar o lugar de líder, mas sim, ser um gestor de processos formadores de sujeitos autônomos que através das trocas de experiências se tornem cada vez mais emancipados.

Nessas circunstâncias, não podemos perder de vista que o pedagogo é apenas um dos atores/autores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar esse trabalho, direcionando suas ações para a transformação, não somente ele precisa estar ciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas também os demais sujeitos da equipe escolar precisam ter a consciência de que se exige um trabalho em regime de colaboração (ORSOLON, 2006).

3.3 A PROFISSÃO PEDAGOGO: ESPAÇO DE TENSÃO E POSSIBILIDADES CONSIDERANDO O COLETIVO DA ESCOLA

Aqui buscaremos analisar os espaços/tempos da profissão pedagogo, os seus momentos de tensão, visando à resignificação do lugar do pedagogo, assim como da escola, para a instituição da inclusão escolar.

Alguns pedagogos, atuando também na docência, comparam as duas funções e afirmam que, diante dos desafios encontrados em suas práticas diárias, ser professor acaba sendo uma tarefa menos complexa:

“[...] entre as duas eu sou mais a de professor [...], porque eu acho que eu posso ajudar mais lá na sala de aula [...]. As duas funções são gratificantes, mas entre as duas eu ficaria ainda com a do professor.” (Pedagogo Renato)

“Às vezes, [...] é mais fácil [...] ser professor do que ser pedagogo, porque enquanto professor você tem o seu espaço de sala de aula, você toma as suas decisões e faz. E enquanto pedagoga você depende do outro. Você senta com esse outro, pensa algumas coisas, orienta, mas, se ele vai desenvolver, acatar essas orientações ou não, aí não está muito na sua mão, não está muito sob o seu poder.” (Pedagoga Stella)

Assim, percebemos que, da mesma forma que os professores esperam que seus alunos correspondam aos desafios do processo de ensino, também os pedagogos esperam que a equipe de professores corresponda às orientações pedagógicas e, quando isso não ocorre da forma esperada, instala-se uma sensação de impotência nos profissionais. Nesse aspecto, novamente vemos no trabalho em equipe a possibilidade de solucionar as situações-problema do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o contexto escolar está permeado de tensões, necessitando ser ressignificado para que os sujeitos que ensinam e aprendem possam sentir-se em condições de ensinar e aprender juntos. Para tanto, faz-se necessária uma ação planejada com objetivos comuns entre os componentes da equipe de profissionais.

Os pedagogos demonstram consciência de que o planejamento individual e coletivo com os professores tem relevância para o propósito de alcançar os objetivos desejados. Porém, apontam

que, nos cotidianos com os quais convivem, não são capazes de desenvolver tais planejamentos ainda.

“[...] falta aquela ação planejada [...] que a gente sabe que é essa que vai fazer diferença no final. Essa está muito prejudicada por conta disso, mas, basicamente, o que eu faço é atender pais que vão à escola, ou por iniciativa ou porque a gente chama, é atender alunos que estão com problemas de nota ou de comportamento, ou [...] que, de repente, o coordenador já fez tudo que tinha que fazer, já fez todas as ocorrências e o menino continua matando aula etc. e ele passa pra eu conversar com esse aluno, chamar família pra ver o que está acontecendo. Basicamente é isso. E, na medida do possível (risos), na verdade o que deveria ser o principal e acaba ficando ‘pro’ final, é sentar com os professores e planejar [...]”. (Pedagoga Eva)

Analisando outro aspecto desse contexto, compreendemos que a falta dos espaços/tempos para planejamento na escola não é resultado de uma simples omissão por parte de alguns, mas uma desarticulação causada pela própria conjuntura do Sistema de Educação, que não promove políticas educacionais que possibilitem aos pedagogos e às escolas condições de fazer os seus espaços/tempos para planejarem melhor suas ações, pois as políticas nacionais que repercutem nas municipais promovem desencontros, conforme aponta Garcia:

[...] a política educacional ganha força na direção de decisões centralizadas, executadas localmente, o que nos remete para uma hipótese segundo a qual isso ocorre na proporção inversa às práticas mais democráticas de tomadas de decisão coletivas no interior das escolas. As decisões centralizadas acompanhadas por um processo de precarização do trabalho docente, vêm conduzindo os professores e as professoras das redes de ensino para um caminho de proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, perdendo cada vez mais suas condições de trabalho coletivo. O resultado é um enfraquecimento das discussões sobre o projeto político-pedagógico das escolas (GARCIA, 2008, p. 21).

Isso se agrava ainda mais quando a temática se refere à inclusão escolar, pois, apesar de a inclusão ser um tema atual e presente

em seu cotidiano, ainda existem resistências nesse aspecto. Para vencê-las, advogamos que se faz necessário um trabalho que exija mais condições de espaços/tempos coletivos nas escolas.

De outro lado, encontramos contextos que inviabilizam as possibilidades de se criarem esses espaços/tempos coletivos, devido a diversos fatores, dentre os quais destacamos:

- calendários letivos anuais apertados, referindo-se às 800 horas ou aos 200 dias letivos exigidos pela LDB;
- desvalorização salarial da categoria do magistério;
- duplas e até triplas jornadas de trabalho dos profissionais;
- falta de condições de trabalho nas escolas, em sua maioria, sucateadas;
- novas demandas sociais que estão cada vez mais diversificadas, necessitando de maiores investimentos, seja nos aspectos físicos dos prédios escolares, seja nos recursos materiais e, principalmente, nos recursos humanos especializados.

Nesse contexto, a busca por uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2005a) novamente vem contribuir para se pensar a autonomia da própria escola e de seus profissionais.

O cotidiano escolar cada vez mais conflituoso inviabiliza as poucas possibilidades de organização e reflexão coletiva por parte dos profissionais. Às vezes, tal situação acaba criando atritos entre os sujeitos que fazem a escola, como aponta o pedagogo:

“O que deixa muito a desejar é a questão de professores que deveriam dar conta da disciplina em sala de aula [...] porque essa clientela ‘tá’ da ‘pá virada’ [...]. Eles vieram de encomenda e a gente não achou ainda o manual junto com a encomenda, e, realmente, por não dar conta, a gente fica no sufoco [...] é corredor que é tumulto de alunos, é aquela troca, é aluno matando aula [...], o outro lá que não consegue dar aula por causa do barulho [...] porque ‘tá’ batendo na carteira [...]”. (Pedagogo Manoel)

Convém ressaltar que, de modo geral, a escola não tem conseguido dar conta das demandas sociais da atualidade, entre elas a da inclusão escolar (ALARCÃO, 2001; BRZESINSKI, 2001): muitos alunos não conseguem concluir seus estudos, vítimas de repetência, reprovação, evasão; há também os que são promovidos de série, mas não se apropriam dos conhecimentos e, por isso, concluem seus cursos antes mesmo de aprender os conteúdos básicos do processo de escolarização e, como consequência disso, enfrentam barreiras para exercer a profissão escolhida e seus direitos de cidadania.

Para vencer esse círculo vicioso de uma escola que não dá conta de ensinar e alunos de aprender, gerando futuros profissionais que vão reproduzir as falhas da escola, torna-se imprescindível investir em políticas públicas de formação dos profissionais da educação, visando à instituição de uma escola para todos.

Assim, acreditamos que a instituição da inclusão escolar depende da atualização profissional, e um dos maiores desafios ao trabalho do pedagogo, nesse sentido, é desenvolver a formação continuada da equipe. Como aponta Lima, um

[...] fator fundamental a ser enfrentado na conquista da inclusão, que deve ser objeto de reflexão de professores e gestores dos sistemas de ensino, diz respeito às condições de trabalho e ao salário dos professores. As condições concretas no cotidiano dos professores – se ele pode participar de cursos ou grupos de discussão, ou se tem que trabalhar em duas ou três escolas para

manter a família – vão, com certeza, impor um maior ou menor tempo para a concretização da sociedade inclusiva que se pretende (LIMA, 2006, p. 125).

Esse desafio de fazer com que todos se envolvam na busca de uma educação inclusiva é uma realidade não só do município pesquisado, mas também do País, o que carece de uma ressignificação das políticas educacionais em nível nacional, como aponta Libâneo:

O Sistema de Ensino brasileiro não pode continuar a consolidar e acentuar a desigualdade social. O ideal de um ensino de qualidade para todos não caducou, ele não pode ter caducado, porque a sociedade brasileira não cumpriu, ainda, as promessas inscritas na modernidade de autonomia e dignidade humana para todos. Os governos e os parlamentares precisam parar de fazer discursos retóricos em cima da valorização do magistério, enquanto não for efetivada uma política de remuneração justa dos professores, em âmbito nacional. A prioridade para a educação e a exigência de maior profissionalismo dos professores têm, neste momento histórico, o nome de “profissionalização”, isto é, salários dignos, formação profissional de qualidade e planos de carreira, sem o que é inútil falar em modernidade ou pós-modernidade (LIBÂNEO, 2007, p. 205-206).

Convém ressaltar que tanto os profissionais quanto a escola são partes de um sistema, e a escola, como tal, precisa ser ouvida e apoiada em suas necessidades para que a educação e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida da sociedade sejam realmente prioridades do Sistema Público, conforme preconizam os discursos dos governos de modo geral.

Encontramos na escola a amostra de um contexto social conflituoso que desafia a boa convivência. Temos demandas cada vez mais diversificadas e enigmáticas, o que exige práticas inventivas e novas formas de relacionamentos entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, trazendo para os pedagogos novos e constantes desafios.

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Concordamos com a autora quando propõe uma escola “reflexiva” como uma das alternativas para fazer surgirem novos movimentos na busca por uma escola que, além de formar, também se preocupa em se autoformar, tendo em vista suas novas demandas sociais.

Uma escola reflexiva é aquela capaz de mobilizar as pessoas, que age em situação, que se norteia pelo seu projeto pedagógico, que apresenta uma atuação sistêmica, que assegura a participação democrática, que pensa e escuta antes de decidir, que sabe avaliar e se deixar avaliar, que se mostra capaz de vencer dicotomias paralisantes e que acredita na sua capacidade de decidir e de aprender, assim como na capacidade de todos que com ela interagem (ALARCÃO, 2005a).

3.4 EDUCAR NA DIVERSIDADE: CONFLITOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSÃO DE PEDAGOGO

Encontramos entre os pedagogos entrevistados um exemplo de perseverança e, por que não dizer, uma trajetória marcada pela diversidade: a história do pedagogo Renato que ilumina a discussão sobre a Educação Especial na Educação Básica do município da Serra-ES. O pedagogo sobreviveu a todos os desafios de uma sociedade excludente e hoje consegue conquistar seu espaço sendo uma referência àqueles que, porventura, em

suas trajetórias de alunos, encontrem dificuldades em seus processos de aprender e ensinar.

Assim traremos o caso emblemático do pedagogo Renato, que reconheceu os desafios, porém sinaliza para possibilidades e nos auxilia a entender as questões das diversidades e dialogar sobre elas:

“Tive paralisia infantil com seis meses de idade [...]. Peguei uma infecção hospitalar e varíola, sarampo, catapora, tudo lá no hospital [...]. Entrei com seis meses e saí com dois anos de idade. Quando eu saí por causa da infecção, tive que amputar o nariz [...]. Era um hospital onde freira tomava conta e eles não deixavam minha mãe me visitar [...]. Quando mamãe viu, eles já tinham tirado o meu nariz, e o médico já tinha falado que eu ia morrer e pediu pra chamar meu pai e o padre, porque eu não ia passar daquela semana. Aí minha mãe me tirou à força de lá. Meu pai vendeu tudo o que tinha e nós fomos pra São Paulo. Meus parentes moravam lá e meu tratamento continuou lá no Hospital das Clínicas. Nesse Hospital das Clínicas, antes de começar o tratamento, eles chamaram uma junta médica, minha mãe, conversaram com ela e falaram: ‘Antes de fazer qualquer tratamento [...] nós vamos fazer um trabalho com a senhora e depois com a criança, porque a senhora tem que tratar ele como uma pessoa normal, não é como um deficiente’.

“Fiz um tratamento de 4 a 6 anos de idade em São Paulo. Eu não tinha nariz [...] na época e eu não poderia terminar o tratamento porque [...] não poderia fazer a plástica [...]; tinha que fazer com dezenove anos [...]. Naquela época, o meu nariz e a boca era uma cavidade só [...], então, pra dormir, eu tinha que dormir com a chupeta na boca pra não fechar [...]. Se saísse a chupeta, eu morria sufocado. [...] até uns 5 anos minha mãe tinha que botar o leite na chuquinha e botar lá dentro da garganta pra não engasgar, não sufocar, senão vazava ‘pro’ nariz [...]. No hospital em São Paulo eles só colocaram o ossinho, botaram uma pele por cima e furaram dois buraquinhos [...]. Eu tinha que usar um aparelho [...] pra manter os buraquinhos abertos [...] eu usava uma muleta de punho e eu [...] não gostava porque me machucava muito e joguei fora e falei: ‘Ah! não vou usar isso não!’ Eu andava só engatinhando.

Quando eu vim pra Vitória em 88 [...], eu com 8 anos e pouco, eu vi um menino andando de muletas na rua e eu disse: ‘Mamãe, eu quero andar igual ele!’ E fiquei atentando minha mãe até ela fazer a muleta pra mim. A vizinha em frente da minha casa era uma professora [...]. O pai dela era marceneiro; então ele fez minha muleta. Eu lembro que minha mãe ficava segurando a gola da minha camisa pra eu poder andar [...]. Só que antes ‘deu’

aprender a andar eu queria estudar [...]. Só que minha mãe tinha que me levar na escola e trazer todo dia no colo [...], levava de manhã e voltava ao meio dia pra me buscar, todo dia [...] sem reclamar [...]. E na época ela falava: 'Você vai estudar... não vai aprender nada... você vai ficar lá'. A diretora se importou comigo e eu comecei no meio do ano [...]. Na época não tinha mais vaga, mas [...] a diretora me colocou como ouvinte na escola [...]. Fiquei uns seis meses só pra poder aprender a pegar no lápis. Minha mãe ajudava a ensinar [...] ela perdia a paciência que eu não conseguia aprender, e um colega meu, que era vizinho, queria me ensinar [...]. Todo dia de tarde, ele vinha me ensinar. Com seis meses eu comecei a aprender a escrever e a ler [...]. Depois que eu comecei a aprender, eu nunca fiquei reprovado, nunca fiquei de recuperação [...]. Depois que eu comecei a andar de muletas, nunca mais eu dependi de ninguém pra andar.

[...] fiz curso profissionalizante lá em Goiabeiras, pra Auxiliar Técnico em Eletricidade [...]. Quando eu terminei [...], fiz a prova pra auxiliar de secretaria [...], fui trabalhar lá na escola 'X', onde eu comecei a estudar [...]. Quando eu terminei o curso de secretaria, eu falei: 'Ah! vou fazer o de professor...'. A diretora da escola duvidou que eu ia fazer o de professor. Ela falou: 'Você não vai ter condições de fazer pra professor, como é que você vai escrever no quadro?'. 'Eu dou meu jeito!'. Ela não acreditou [...]. Trabalhava de manhã na secretaria e estudava à tarde o magistério e fazia as dependências no noturno [...] sempre fui assim [...]. Quando eu terminei o magistério, saiu o concurso pra professor na Serra, eu fiz, passei em primeiro lugar [...]. Eles me chamaram pra dar aulas pra Educação Especial [...]. Eu fiz o curso de Educação Especial, trabalhei um ano de manhã com a 4.^a série e à tarde na Educação Especial. Entrei na faculdade particular [...]. Logo que eu terminei a faculdade fiz o concurso pra pedagogo.

[...] a entrada dos alunos especiais na escola comum é uma conquista [...], que antes eram marginalizados, [...] muitos da minha época mesmo não estudavam, [...] o pessoal não aceitava. Se tinha problema, eles falavam: 'Nós não temos como atendê-lo'. Então eles acabavam não entrando [...], quer dizer, eu mesmo, na época, eu só entrei porque eu cobrava da minha mãe, e minha mãe cobrava da diretora, era uma amiga nossa que, senão, não teria como entrar."

A história do Renato serve de lição tanto para os educadores que se sentem desmotivados diante de suas trajetórias, quanto para os alunos que desanimam no meio de seus caminhos. Há sempre uma história de força em que podemos encontrar novos motivos para continuar a aprender e a ensinar juntos, mas reconhecemos que "histórias pessoais" não podem constituir-se na regra.

Vemos na escola muitos encontros de culturas tanto no que se refere aos profissionais da escola, quanto nas demandas que ela atende, fazendo-se necessárias constantes intervenções para mediar conflitos.

Portanto exercer a função de pedagogo exige desse profissional sentir-se no lugar do outro, assim como compreender as necessidades desse outro, no que se refere à relação professor/aluno, escola/comunidade, Sistema de Ensino/escola, entre outras. O pedagogo relata-nos:

“[...] ser pedagogo é você ter uma visão que possa enxergar várias facetas da educação [...]. É um desafio, e esse desafio vai levar você a ter uma visão maior [...] precisa levar a isso [...]”. (Pedagogo João)

João apresenta uma visão prospectiva do seu ser/estar na profissão quando reconhece os desafios como oportunidades impulsionadoras do querer/fazer da ação pedagógica.

Ser pedagogo possibilita ter uma visão macro e micro das questões presentes na escola. Esse movimento pode contribuir para que os profissionais, atuando em equipe, revejam suas práticas e construam novas possibilidades para atuar diante das novas demandas do contexto escolar.

É nesse sentido que os pedagogos demonstram estar diretamente ligados ao acompanhamento dos fazeres dos professores. Talvez isso seja, em alguns momentos, motivo de tensão para ambos os lados. Para o professor, porque o trabalho sempre poderá ser aperfeiçoado através das trocas entre os pares; para os pedagogos, pois, atuando como impulsionadores do processo, necessitam de muito tato para lidar com as relações humanas sem deixar de fazer as intervenções necessárias e fazê-las de forma

muito respeitosa. O pedagogo

[...] é um especialista em oportunidades de desenvolvimento, e, se analisar, com o grupo de professores, tanto os recursos do grupo como as alternativas de superação dos obstáculos que se opõem ao desenvolvimento, terá maiores garantias de sucesso (ALMEIDA, 2006b, p. 58).

Isso requer que o pedagogo tome para si parte das responsabilidades pela instituição da inclusão escolar, entre elas a de ressignificar a proposta curricular, na perspectiva de fazer surgir movimentos e práticas mais inclusivas na escola.

É com a preocupação de fazer com que a escola avance e vença alguns de seus desafios que Eva reconhece a necessidade de pensar uma reforma curricular no Ensino Fundamental, visando atender as reais necessidades dos alunos na sociedade atual. Para isso, salienta a importância de fazer cumprir os horários de planejamento/estudos na escola. Nesse sentido ela diz:

“[...] garantir o planejamento é tudo. E com o objetivo de que? De que os nossos alunos [...] saibam ler, escrever e a contar [...]. Os nossos alunos estão saindo da escola sem saber ler, escrever e contar [...]. Meu trabalho está sendo voltado justamente pra isso no planejamento [...] pra que a gente tire tanta coisa que está [...], que limpe um pouco da área [...]”. (Pedagoga Eva)

A fala da pedagoga demonstra certa crítica aos conteúdos mínimos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para cada série, propondo que estes sejam simplificados ao máximo, nos primeiros anos de escolaridade, visando à aprendizagem do que ela considera básico e essencial, que é ler e escrever com autonomia e adquirir noções básicas de matemática.

O currículo precisa ser flexível para atender às necessidades de

cada aluno de forma que todos se sintam respeitados e valorizados nas suas individualidades. Para isso, é imprescindível selecionar cuidadosamente os conteúdos e a maneira como eles serão ensinados. Assim,

[...] não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam (STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 288).

A reforma no currículo escolar não se dá apenas por decisão do pedagogo, do gestor ou por qualquer outra iniciativa isolada; ao contrário, essa é uma tarefa que exige a participação de toda a equipe escolar, ou seja, a educação precisa caminhar na perspectiva de um trabalho em equipe para obter o sucesso esperado.

Alguns pedagogos já demonstram ter consciência de que o sucesso de seu trabalho depende do envolvimento de todos na tarefa de educar (AINSCOW; WANG; PORTER, 1997):

“[...] o pedagogo tem o papel de articulador a partir do momento que há uma junção colegiada [...], onde há organização coletiva do pensar pedagógico, onde há gestão compartilhada [...] que são elementos fundamentais na organização da escola. O pedagogo que entra numa determinada organização que não há essa perspectiva de gestão [...] encontrará uma extrema dificuldade em desenvolver o seu trabalho.” (Pedagogo Mauro)

“[...] estar junto [...], junto do professor em todos os momentos [...], junto pra [...] somar [...], que o objetivo nosso é a formação e o crescimento do aluno. Se eu não estiver junto do professor eu não vou tê-lo comigo, eu não vou conseguir nada. Nem com ele, nem com o aluno [...] não é fácil [...] porque ser pedagogo é ser educador.” (Pedagogo Vinícius)

Diante das colocações, torna-se necessário fazer com que o grupo caminhe numa perspectiva de equipe e, ao mesmo tempo, reflita

sobre suas práticas, inclusive visando aprimorá-las para atender as novas demandas sociais, entre elas a da inclusão. Para isso, é preciso que o pedagogo e os demais gestores da educação adquiram cada vez mais habilidades para lidar com as relações interpessoais e conquistar sua equipe para a realização de um trabalho conjunto.

A escola, como espaço público, precisa saber acolher dignamente todos os seus sujeitos, profissionais ou comunidade escolar, pois nela

[...] ninguém deve sentir-se excluído, atingido em sua integridade ou desprezado em sua identidade no interior de um espaço público. O espaço público, nessa perspectiva, não é a negação de histórias e de adesões individuais; é o lugar possível de coexistência desta e de realização de um projeto comum (MEIRIEU, 2005, p. 45).

Não estamos alheios aos inúmeros conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, inclusive entre os profissionais, mas já encontramos alguns sinais prospectivos quando o pedagogo visualiza possibilidades de um trabalho em equipe: “[...] *não é na imposição que a gente vai conseguir, então esse trabalho de convencimento é o dia-a-dia do pedagogo.*” (Pedagogo Mauro)

O pedagogo exemplifica como deve ser o fazer do pedagogo na escola atual quando relata o seu trabalho de convencimento com uma história muito interessante. Ele conta que recebeu uma ligação de uma pedagoga de outra escola solicitando uma vaga para um aluno tetraplégico. Mauro percebeu na fala da pedagoga muitos cuidados, receando que ele o rejeitasse. Não foi essa a sua atitude.

No entanto, Mauro afirma que naquele momento ficou um pouco assustado, porque pensou, conforme disse, que o aluno “[...] *não*

iria conseguir fazer nada, por ele não movimentar o corpo do pescoço para baixo.”

O pedagogo relata que, em seguida, fez uma reunião com as professoras para decidirem em qual das quatro salas de 2.^{as} séries ficaria o aluno Pedro. Ao final da reunião, decidiram coletivamente que a criança ficaria “[...] *na turma mais sensível, na turma mais calorosa, que se localizava de frente para a sala do pedagogo*”.

A professora titular dessa turma encontrava-se de licença. Foi comunicada do fato via telefone e não aceitou bem a idéia de receber o aluno Pedro, mas Mauro continuou firme na decisão do grupo, tentando convencê-la de que ela teria todo apoio necessário, inclusive o auxílio de uma estagiária na sala. Mauro relata que a professora chegou a ficar com raiva dele e descreve resumidamente a reação dela, que disse naquele momento: “*Não, não faz isso comigo não, Mauro!*” E começou a chorar. Mas a raiva dela não era por causa da criança, era por causa da estagiária. A estagiária, nesse aspecto, estava sendo vista pela professora como uma intrusa na sala de aula, ou seja, como uma fiscal do trabalho docente. Mauro, nesse momento, esclareceu para a professora: “[...] *não é essa a função da estagiária, a estagiária vai te dar uma força, um acompanhamento [...]*”.

Vencidos os obstáculos, Pedro acabou indo para a turma, conforme a decisão do grupo de professores e, para a surpresa de todos, o aluno, com todas as deficiências físicas, conseguia dar show na sala de aula:

“[...] na primeira semana que ele chegou, como ele copiava com lápis adaptado na boca, as outras crianças foram tentar fazer igual a ele [...]. Ninguém conseguiu fazer nem a letra a com a boca, e ele, no caderno, copiou tudo com a letra mais bonita da sala. A

professora fez questão de me mostrar. Aí eu chamei a diretora pra ver também [...] Fizemos uma exposição de todos os trabalhos dele aqui de Artes, porque ele pinta com a boca [...], nós botamos na MAC [mostra cultural], nós tiramos fotos, fizemos uma exposição aqui na escola [...]. Fez uns quadros lindos! Isso deu uma lição nos outros alunos, nas famílias e na escola toda [...], todos passaram a respeitá-lo [...] todos estão sempre solidários a ele.” (Pedagogo Mauro)

Com esse relato podemos aprender várias lições. Uma delas talvez seja a de que o que exclui não é a deficiência em si, mas o lugar de incapacidade que alguns assumem ou que os fazemos assumir (MEIRIEU, 2002).

Outra lição interessante nesse sentido é que a alfabetização das crianças na idade própria pode ser um diferencial para a inclusão escolar, já que estar alfabetizado é uma habilidade crucial e funciona como condição importante para que a criança possa continuar fazendo parte do grupo.

Uma terceira lição que aprendemos no relato do pedagogo Mauro é a importância da articulação do pedagogo com os demais profissionais da escola, no sentido de fazer a ponte necessária para promover práticas inclusivas.

Quando o pedagogo, para tomar suas decisões, se utilizou de critérios pedagógicos, promovendo reunião com os possíveis professores envolvidos na situação do aluno Pedro, pensando junto com o coletivo qual a melhor forma de receber o aluno na escola e buscando a sensibilização de alunos, professores, diretora e comunidade escolar, Mauro colocou em prática os preceitos do que acreditamos ser parte da profissão de pedagogo.

A inquietação de alguns pedagogos com a falta de bons resultados na aprendizagem dos alunos já é um começo para

vislumbrarmos uma escola para todos, e, inclusive, uma oportunidade de ressignificar o lugar desse profissional. Nesse sentido, as pedagogas sinalizam:

“[...] eu não ‘tô’ satisfeita pelo Renato [aluno com NEE] ‘tá’ na 8.^a série e não saber ler... e nenhum dos outros que não têm problema mental, por exemplo, e não estão alfabetizados. Eu não ‘tô’ satisfeita, porque a escola ‘tá’ falhando na sua principal missão. Então, a alfabetização, a gente pode dizer que ela é [...] o resultado final da inclusão. Se o aluno tiver incluído, ele vai saber, ele vai sair lendo e escrevendo e tendo condições de viver nesse mundo que ‘tá’ aí fora.” (Pedagoga Eva)

“A partir do momento que a gente consegue desconstruir esse pensamento, que a gente tem de [...] ‘é difícil, eu não vou aceitar esse aluno na minha sala, porque eu não fiz curso de Educação Especial’ [...] mas não precisa fazer [...]. Quando a gente quer, a gente consegue. Então, pra mim, a conquista é nesse sentido [...] é o querer. Não existe o não conseguir, existe o não querer... porque, quando eu quero, eu assumo a postura: ‘Eu vou ficar com esse aluno’ [...]. ‘Eu vou assumir esse aluno... [...] dentro de todas as minhas limitações, mas eu vou tentar... e pronto’.” (Pedagoga Joana)

Embora, para alguns, possam parecer pouco visíveis os sinais de mudança, para nós, as pedagogas demonstram um *querer mais* com relação à aprendizagem dos seus alunos, com NEE ou não. Esse já é um marco importante na história da educação do município pesquisado. É com esse intuito que acreditamos no que nos propõe Meirieu:

Uma aposta ética: é preciso esperar sempre o melhor, pois esse é o único meio de consegui-lo. Uma aposta prudente: nada jamais permite afirmar que tudo já foi tentado e que não há mais nada a fazer (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Assim, pensar a reforma curricular voltada para a diversidade implica rever concepções educacionais e instituir uma nova cultura escolar em que os profissionais consigam ver as situações-problema do cotidiano escolar como recursos para pensar novos avanços.

Portanto, ser profissional da educação nesse contexto implica, necessariamente, ser um sujeito de olhar prospectivo diante de seus educandos. Para tanto, também se faz necessário que o educador seja um investigador constante de sua práxis.

3.5 A INSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: POSSIBILIDADES PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EQUIPES

Nessa perspectiva, pensamos em uma escola ressignificada, inclusive nos seus tempos/espços de formação continuada dos profissionais, de forma que possam refletir criticamente sobre seu cotidiano e elaborar a cada dia uma nova práxis. Almejamos profissionais da educação cujo saber consiga contagiar as novas gerações, repercutindo nelas os seus quereres/saberes. A escola precisa pensar formas de libertação dos alunos através do aprofundamento do conhecimento e da percepção de si, fazendo deles verdadeiros cidadãos (MEIRIEU, 2002). Essa escola necessita de profissionais autônomos em seus saberes/fazeres para que promovam a emancipação de seus alunos.

Os pedagogos sinalizam nesse sentido quando argumentam que é a partir da prática e de uma reflexão sobre a ação que cada profissional vai construindo a sua autonomia. Demonstram certo avanço quando reúnem esforços nessa direção:

“Eu consigo reunir os professores de quinze em quinze dias [...] fazer um planejamento integrado [...]. Nós temos isso na nossa proposta pedagógica [...]. Nós ficamos uma hora com a equipe toda a cada estudo [...]. É um momento, assim, muito rico, porque eu priorizo muito nesse momento a troca de experiência também.”
(Pedagoga Nadir)

“Nós temos alguns momentos de estudos na escola, de 11h30min ao meio dia, [...] e, nos encontros de formação, a gente aproveita um pouco da carga horária [...]”. (Pedagogo Mauro)

“Nós optamos por temas diferentes [...] a Educação Inclusiva foi um deles [...]. Fizemos vários encontros sobre o mesmo tema [...]. A gente também conversou com uma fonoaudióloga sobre cuidados com a voz [...]”. (Pedagoga Karol)

Percebemos nos dados que essas são iniciativas que partem dos profissionais da escola. Mesmo tendo uma similaridade de organização entre elas, parece não haver uma política de formação continuada na escola como iniciativa do Sistema de Ensino na rede pesquisada. A Rede carece também de políticas públicas voltadas para a formação continuada específica do pedagogo, a fim de que ele possa dar conta de intervir substancialmente para a formação continuada na escala.

Boa parte dos pedagogos demonstra uma preocupação constante na busca pela autoformação como forma de potencializar suas forças e manter-se na profissão pedagogo:

“Eu me preocupo com [...] a questão do conhecimento, porque todo dia a gente é desafiado por situações diferentes. Terminei recentemente o curso de Psicopedagogia [...] tenho procurado ler [...]”. (Pedagogo José)

“Eu leio muito [...], faço cursos [...], participo de palestras [...], gosto de trocar idéias também com as pessoas que são da área [...]. Eu gosto muito de conversar com pessoas que estudam [...]”. (Pedagoga Laura)

“Quando eu ‘tava’ na faculdade, eu tinha uma meta de leituras de doze livros por ano [...]. Eu consegui durante quatro anos [...] após a minha formação. Aí já vem a questão da carga horária, dois horários [...] eu caí pra quatro livros por ano. Então, os últimos que eu li esse ano foi Pablo Gentili [...] a questão de se pensar uma nova escola, e um interessante de Saviani, muito bom também, e a parte da História da Educação [...]. Li o livro ‘500 anos de Educação no Brasil’ [...]”. (Pedagogo Mauro)

Se, por um lado, ouvimos dos pedagogos o interesse por autoformação, o que pode ser muito promissor, também ouvimos por parte dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação um empenho que vai ao encontro da formação continuada almejada pelas bases do Sistema, conforme podemos constatar no seguinte depoimento:

“Nós tivemos um tempo muito grande de discussão, contratando professores [...], consultores da Universidade, que têm todo esse trabalho de pesquisa, de fundamentação teórica. Então nós contratamos profissionais da Universidade. Hoje uma professora da UFES faz parte dessa Equipe pra gente discutir e articular melhor esse trabalho. Então hoje nós estamos com uma proposta de trabalho [...] envolvendo a Educação Inclusiva em todas as áreas do conhecimento, em todas as modalidades de ensino.” (Secretária Adjunta)

Percebemos assim, que existem esforços por parte desse Sistema de Educação para aperfeiçoar as práticas educacionais e torná-las mais inclusivas, mesmo que as inovações sejam mínimas diante das demandas, elas estão acontecendo.

Na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, uma iniciativa do município pesquisado tem sido a implementação da avaliação de desempenho²⁰ profissional, visando, entre outros aspectos, acompanhar a experiência e o aperfeiçoamento dos profissionais. Porém, os dados deste estudo denunciam que falta maturidade por parte de alguns profissionais da educação no exercício de se auto-avaliarem e avaliarem seus colegas de trabalho respeitando critérios de imparcialidade.

²⁰ Consiste em duas etapas: na primeira, cada equipe escolar escolhe os temas a serem estudados ao longo do ano e, ao final, cada profissional faz uma avaliação escrita referente aos temas estudados; na segunda, cada profissional faz uma auto-avaliação e, em seguida, é avaliado pelos colegas da equipe, de acordo com critérios estabelecidos pela Comissão Central. Os resultados das avaliações servem de base para beneficiar os profissionais com aumento salarial.

Reconhecemos que esse é um processo que vai amadurecendo-se com o tempo e que tais mudanças não se dão a curto prazo, necessitando de muito diálogo e formação para se alcançarem os resultados esperados. Também se torna necessário que o Sistema de Ensino Municipal ofereça condições adequadas de trabalho para que, dessa forma, possa cobrar resultados, como alerta Meirieu (2002, p. 247):

[...] se é legítimo submeter um educador a uma “obrigação de meios”, jamais se pode impor a ele a “obrigação de resultados”: pode-se exigir dele que ponha em prática os meios mais diversificados e os mais inventivos possíveis para facilitar o êxito dos alunos, tanto em termos de inventividade didática quanto de acompanhamento pedagógico... mas isso nada tem a ver com a “obrigação de resultados”.

A partir do momento em que parte dos profissionais das escolas demonstram o interesse pela busca constante do conhecimento, visando a um aperfeiçoamento de sua práxis, e há também essa mesma preocupação por parte dos sujeitos que atuam no Órgão Central, vislumbramos horizontes prospectivos na história desse sistema público de educação.

Entendemos como um avanço, embora tardio, no Município, com merecimento de causa para a gestão 2004-2008, a inserção na Lei Orgânica Municipal de um Capítulo que trata da Educação Especial, situando-a dentro do Sistema Educacional da Serra, já que até então essa modalidade de ensino foi omitida nas leis municipais.

Cabe ressaltar aqui a importante contribuição das parcerias entre as universidades e os sistemas de Educação Básica no sentido de construir sistemas públicos de educação que consigam dar conta das novas demandas, sem perder de vista as reais necessidades da sociedade atual. Nessa perspectiva,

[...] parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte aos profissionais da educação de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum (JESUS, 2006a, p. 204).

Durante muitas décadas as hierarquias dos sistemas mantiveram-se afastadas umas das outras, comportando-se cada uma na sua “ilha de especialidade” e, de certa forma, uma fiscalizando a outra. Ao contrário do que vemos na concretude da realidade pesquisada, as hierarquias encontram-se e ajudam-se mutuamente em prol do aperfeiçoamento de todos.

É nessa perspectiva que o mundo pós-moderno exige de nós um repensar das nossas ações e formas de entender e lidar com os novos modos de vida, solicitando-nos novas formas de ser/estar na profissão educação, admitindo assim

[...] que “teoria e prática” não é uma boa clivagem! É inclusive uma maneira de pensar particularmente superada. Pense em “sistema”, “interação” e “práxis”... ao invés de permanecer nesse esquema antigo! (MEIRIEU, 2002, p. 29).

Portanto, se quisermos continuar sendo respeitados como profissionais da educação, não podemos permitir-nos ficar distantes do diálogo com o mundo acadêmico-científico, muito menos omitir-nos diante das novas demandas da atualidade, dentre elas a da inclusão escolar.

Faz-se necessário que a escola, como instituição social, consiga dar conta de atender aos novos desafios sociais, um dos quais, e talvez o mais abrangente, seja o de formar cidadãos autônomos em suas próprias escolhas de vida. E quando falamos de cidadãos, estamos incluindo nesse grupo todos os seres humanos, independente de sua condição ou diversidade.

Para que a escola reconheça a todos como sujeitos capazes de aprender, faz-se necessário que seus profissionais estejam imbuídos de uma consciência da realidade social e, ao mesmo tempo, a par das orientações científicas, a fim de que sua práxis caminhe ao encontro das reais necessidades de seus tempos. É nesse sentido que uma pedagoga aponta: “[...] *acho que a questão da formação [...] é crucial para a instituição inclusão.*” (Pedagoga Eva).

Concordamos com a pedagoga que o movimento de educação inclusiva exige um repensar do nosso ser/estar na profissão e a disposição de estarmos mais do que nunca conectados com as novas tecnologias para dar conta dos desafios da escola inclusiva (GONÇALVES, 2008).

O pedagogo tem uma importante tarefa, que é articular os vários conhecimentos necessários diante dos “diversos mundos” que se encontram na escola, já que, no nosso entendimento, esse profissional é o responsável por gerir as situações educativas do cotidiano escolar. É nessa direção que Joana fala de sua prática e do seu ser/estar na profissão como pedagoga:

“[...] é como se [...] tirasse o telhado da escola [...] e olhasse por cima [...]. Então a gente já vê dentro de um universo vários mundos [...]. Na minha sala, por exemplo, [...] é o professor que chega [...] é o aluno de risco social [...] é o aluno especial [...]. Então a gente trabalha tudo [...] o pedagogo tem que ter muito jogo de cintura e muita sabedoria para lidar com a situação [...] muito conhecimento, porque é a base do nosso trabalho, porque a gente não pode chegar aqui e falar: ‘Porque eu acho que é importante...’ não. É importante por conta disso, disso e disso [...]. Eu penso que o conhecimento é importante, e a gente não pode desistir de fazer o trabalho de aceitação com esse aluno [...]. Se ele tem algum problema, vamos encaminhar, vamos chamar a família, vamos conversar [...]”. (Pedagoga Joana)

Percebemos na fala de Joana um caminhar na direção do que estamos defendendo, pois os pedagogos de modo geral

reconhecem que, no exercício da profissão, se torna imprescindível um aperfeiçoamento contínuo para dar conta das novas demandas e da formação de sua equipe, pois cabe ao pedagogo, como parte do coletivo da escola, responsabilizar-se

[...] por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, com vistas à melhoria da qualidade da educação de acordo com o projeto endógeno à escola. [Assim, pretendemos que o pedagogo seja uma] peça vital numa escola como organização que aprende ao longo de sua vida, porque sabe interpretar sua história passada, ler sua realidade presente e planificar seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar (ALARCÃO, 2005b, p. 52).

Quando defendemos o pedagogo como agente fundamental, não queremos torná-lo mais importante, ou isolá-lo do grupo, tampouco sobrecarregá-lo ainda mais; queremos, sim, situá-lo como mediador de uma escola numa perspectiva de equipe em prol de um objetivo comum, que é a aprendizagem do aluno, num espaço em que todos os profissionais, cada um na sua função, atuem em favor *do aluno*, sem deixar que a hierarquia de cargos e funções possa contaminar esse processo de ensinar e aprender juntos.

Analisando as falas dos pedagogos, percebemos que esses profissionais entendem, também, que a conquista do seu espaço e de uma cultura de inclusão escolar no contexto pesquisado se faz urgente e necessária. Entendem também que a busca constante pela formação é uma das vias para atingir esses objetivos.

“[...] a gente tem um caminho muito grande ainda para trilhar [...], isso dificulta um pouco o andamento das coisas [...]. Nós temos que conquistar esse espaço [...] e a gente conquista com competência, e a competência depende da formação.” (Pedagoga Eva)

Os pedagogos apontam a necessidade de se investir em processos de aperfeiçoamento docente, uma vez que os desafios presentes nas escolas de educação básica são plurais, demandando novos saberes-fazeres e profissionais capazes de inventar práticas pedagógicas, (re)inventar-se constantemente, uma vez que os tempos são outros, a realidade está mudando, e a escola, necessitando da configuração de um profissional com perspectivas de articulador, colaborador e pesquisador. Nesse sentido os pedagogos sinalizam para novas perspectivas:

“A escola e a educação mudam, há uma renovação constante [...] da escola, da educação, da sociedade. Então não se pode conceber um pedagogo hoje [...] naquele formato, naquele feitio que sempre se concebeu.” (Pedagogo João)

“A prática demanda teoria, demanda estudo, demanda conhecimento. Então [...] o pedagogo que desiste é por isso que [...] esse papel se perde, [...] se esquece que ele é o pedagogo.” (Pedagoga Joana)

“[...] ter tempo pra estudar [...] ter uma formação mais voltada pras nossas necessidades de pedagogo [...] a gente quer uma formação mais específica [...] livros [...] da nossa área, uma biblioteca especializada pra pedagogo e professor [...] um incentivo maior no sentido de estudo mesmo... pós-graduação bancada pela Rede [...] um mestrado [...] eu não sou CDF, mas eu tenho essa fome de estudar.” (Pedagogo Manoel)

Outra pedagoga salienta a necessidade de se investir na formação continuada, em vista dos desafios tanto para o pedagogo como para os professores em promover processos avaliativos numa abordagem inclusiva:

“[...] a dificuldade maior de se trabalhar é por falta de formação, por falta de suporte [...] tanto de recursos, quanto [...] até de apoio mesmo. Às vezes eu não tenho como dar esse apoio, porque eu também não tenho formação específica na educação inclusiva, e também porque eu trabalho com treze turmas [...] há divergências no grupo em relação a como avaliá-los [...]”. (Pedagoga Karol)

Nessa ação coletiva de formar e ser formado é que se vão constituindo e ressignificando as profissões dos sujeitos que fazem a escola pública ser cada vez mais pública e, conseqüentemente, mais inclusiva. A inclusão escolar apresenta-se assim como uma oportunidade de ressignificar a identidade da profissão pedagogo.

Os pedagogos de forma geral falam de uma rede de ensino um tanto sobrecarregada, de escolas com salas de aulas superlotadas, professores estressados, com demandas diversas, com muitos desafios para todos os profissionais que nelas atuam de modo que não raras vezes o pedagogo acaba tendo que abrir mão de suas funções para assumir urgências de um cotidiano escolar permeado de tensões.

“[...] essa escola, por ela ser muito grande, tem dezesseis turmas, somos em dois pedagogos. Às vezes, a gente se embola no meio de campo, até porque a coordenação ela é bastante carregada aqui, então, vira e mexe a gente acaba tendo que dar um apoio mesmo e ‘apagar o incêndio’, fazer uma intervenção, mas eu já ‘tô’ nessa fase de delimitar mesmo [...] o que é de pedagogo fazer [...]”. (Pedagogo Manoel)

Como podemos perceber, algumas pistas, mesmo em meio às tensões, já começam a delinear o ser/estar na profissão pedagogo, sob o olhar de quem a faz.

Defendemos que o movimento da inclusão escolar é uma oportunidade para o pedagogo “passar a limpo a sua própria história”, imprimindo na sua profissão um perfil inclusivo.

Acreditamos que esteja justamente aqui o ponto-chave da profissão pedagogo na atualidade. Esse profissional precisa reconhecer-se como o mediador e facilitador da transição paradigmática do projeto educacional que instituirá o paradigma

da inclusão social e escolar dos alunos.

Precisamos de profissionais bem formados, que saibam “agir em situação” (ALARCÃO, 2005a), e sejam responsáveis por novas perspectivas de educação.

“[...] a função de fazer pontes [...]. O pedagogo precisa ter ciência disso. E quando ele tem ciência disso, vai tentar canalizar ações para a inclusão [...]. Não é uma solução A ou B [...], uma matemática do faz isso que vai dar certo. Não é uma receita. É uma situação vivenciada, uma decisão bem tomada na hora certa. Acredito que isso será proveitoso e fará efeito para que haja inclusão.” (Pedagogo João)

Construir práticas inclusivas demanda formação e planejamento em equipe. Isso faz do pedagogo um mediador do grupo para pensar as novas e reais necessidades que vão surgindo em cada cotidiano escolar.

“[...] nossa função é principalmente planejar com o professor, acompanhar o trabalho dele [...] orientar [...]. Eu vejo que a função do pedagogo é fundamental. Eu vejo que o primeiro passo com o professor é planejar e acompanhar diariamente. Por quê? Porque cada turma é uma turma, uma realidade diferente [...]”. (Pedagoga Lílian)

Cabe ao pedagogo sentir as necessidades do grupo e gerenciar os processos de ensinar e aprender fazendo das diferenças individuais recursos pedagógicos, sejam elas vindas dos professores ou dos alunos. Assim,

[...] os tópicos que escolhemos para discutir o cuidar [...] cuidar de seu fazer, cuidar de seu conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional [...] as relações humanas, as relações interpessoais são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso (ALMEIDA, 2006b, p. 57).

É nesse sentido que o pedagogo pode e deve fazer a diferença na busca de um trabalho em equipe, vislumbrando uma escola para todos, promover a

“[...] sensibilização da aprendizagem, mostrar um caminho melhor [...] que existem vários caminhos, mas muitas vezes a gente encontra com pessoas que ‘tá’ [...] indo num caminho tão longo [...]. Não que a gente tenha que pegar atalhos, mas [...] ‘dar menos murro em ponta de faca’, a grosso modo, e apontar ‘pro’ professor um caminho que pode dar mais certo [...], mostrar ‘pro’ professor as possibilidades de intervenções que a gente tem, que não existe uma só [...] e que nesse caminho a gente pode ‘tá’ utilizando várias formas possíveis pra atender aquela sala de aula, aquela demanda que a gente tem, seja ela de aluno especial, seja ela de alunos de risco social, dificuldades de aprendizagem, até mesmo de sucessos [...]. Então o pedagogo ele ‘tá’ junto, ele ‘tá’ como num barco que ele conduz aquele leme [...] só que ele não faz nada sozinho [...] se a equipe estiver remando pra lá e ele pra cá, a gente não sai do lugar.” (Pedagoga Joana)

Concordamos com Givigi (2007) que uma das inovações da atualidade que o pedagogo precisa propor é com relação à instituição de práticas mais inclusivas no ambiente escolar, aproveitando as oportunidades para fazer crescer o profissionalismo da equipe, conforme nos alertam os sujeitos:

“O pedagogo exerce uma função mediadora na escola [...] e, por ele fazer essa ponte entre representantes da escola e segmento estudantil, ele tem nas mãos uma grande oportunidade de incluir, ou excluir.” (Pedagogo João)

“[...] o pedagogo é a intervenção [...] ele é a ponte entre o professor itinerante e o professor da Educação Especial [...] o professor da sala comum [...] o pedagogo é o mediador [...]”. (Professora de Educação Especial – Alice)

Cabe ao pedagogo trazer para os momentos de formação da equipe os novos paradigmas educacionais discutidos na academia, os quais, muitas vezes, os professores individualmente não têm possibilidades de alcançar devido às longas e cansativas jornadas

de trabalho.

[...] ao pedagogo cumpre articular o trabalho educativo realizado na escola, ou seja, definir um percurso orientador da discussão, pelo coletivo escolar, da realização da relação ensino-aprendizagem, ou seja, imprimir direção pedagógica (SANTOS, J. M. T. 2006, p. 217).

E, para aproveitar as oportunidades, não basta ter conhecimento, faz-se necessário fazer uso dele nas horas certas, como nos aponta Eva:

“Esse conjunto de saber-fazer e ser do profissional-pedagogo [...] a contribuição do pedagogo é justamente na maneira como você lida, como você trata as pessoas no dia-a-dia [...] é quando o conhecimento que eu tenho sobre a vida [...] ajuda [...] nessa questão da inclusão é a partir do momento em que eu respeito o outro, que eu lido bem com a diversidade [...]”. (Pedagoga Eva)

Nesse aspecto, o pedagogo Manoel fala de suas tentativas, embora sinta certos entraves no Sistema Público de Educação da rede pesquisada que acabam, de certa forma, desarticulando o exercício de sua práxis. Mas ele nos deixa uma esperança quando pontua:

“Eu tenho um ideal de pedagogo que é aquilo que eu aprendi, e os sistemas hoje [...] ‘tá’ começando agora [...] ‘tá’ sendo construído, mas eu acho que o trabalho de pedagogo é extremamente importante, no sentido de ser um articulador mesmo, de interferir na realidade da educação, de mobilização política [...]”. (Pedagogo Manoel)

Manoel sinaliza que, embora o Sistema de Educação em estudo não esteja estático diante das inovações, as políticas por ele empregadas estão distanciadas das orientações científicas, e que os pedagogos têm uma função importante na mobilização prospectiva desse Sistema de Ensino (JESUS, 2008c).

Reforçando a importância das políticas que deverão ser promovidas pelo Sistema acerca da valorização da profissão pedagogo, outra pedagoga relata:

“Eu fico contente porque a Serra [...] pelo menos na fala do Secretário [...] nas reuniões que ele passa [...] ele diz que ele não consegue conceber uma escola sem pedagogo e eu fico feliz por isso, porque realmente acho importante [...]”. (Pedagoga Eva)

Por outro lado, avaliando o contexto pesquisado e a gestão do Governo 2004/2008, podemos afirmar, embora haja muitos aspectos em que ainda pode avançar no que diz respeito a uma educação para todos, que, para o Sistema Educacional, talvez este tenha sido o melhor governo da história do Município, visto que se observam ênfases em políticas educacionais tais como:

- formação dos profissionais da educação, inclusive com a concessão de licença remunerada para cursar mestrado iniciativa pioneira neste Município;
- promoção de concursos públicos para a contratação de pessoal efetivo;
- ampliação em grande escala do quantitativo de pessoal para os serviços educacionais, principalmente para o cargo de pedagogo (MaTP);
- criação do cargo e contratação de pessoal especializado para atender as áreas específicas da Educação Especial;
- construção de novas escolas e ampliação de outras, aumentando as possibilidades de atendimento das demandas municipais.

Esses, entre outros, são alguns sinais de avanços apontados pelos dados desta pesquisa, mas ainda visualizamos que, para refletir sobre o ser/estar na profissão pedagogo e sobre a instituição da inclusão escolar no município pesquisado, faz-se necessário contextualizar um pouco esse Sistema Educacional e as implicações da respectiva conjuntura no exercício profissional de cada sujeito.

3.6 O CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL PESQUISADO: ALGUNS DESAFIOS NA PERCEPÇÃO DOS SEUS ATORES-AUTORES

Sistema é uma “[...] combinação de partes reunidas para chegar a um resultado ou a formar um conjunto; modo de governo” (TERSARIOL, 1996, p. 406). Desse modo, analisar o Sistema remete-nos necessariamente a refletir sobre a gestão do contexto pesquisado.

Um sistema educacional deve necessariamente ter uma política articulada para que faça das suas partes e/ou setores um conjunto, uma equipe de trabalho em prol de objetivos comuns, que, neste caso, diz respeito à aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, pretendemos analisar os dados, apontando os avanços e algumas lacunas do Sistema Educacional que necessitam ser repensados. Dentre esses aspectos destacam-se os desafios relativos ao processo de avaliação dos alunos e as políticas educacionais do Sistema.

No sistema capitalista, globalizado e neoliberal, os princípios

educacionais acabam ficando subordinados às políticas de mercado. Historicamente, a escola de certa forma sempre ocupou esse lugar subalterno. Mas está diante de muitas encruzilhadas, em que existem vários controles sociais, representados pelo poder de avaliação sobre seus serviços não somente do Estado mas também de seus usuários (MEIRIEU, 2005), os quais, conforme os níveis de esclarecimento, já fazem os seus movimentos tanto sobre a escola, como sobre o próprio Estado, em prol do direito a uma educação de qualidade.

Há também outro movimento por parte do mercado de trabalho que cada vez mais exige da escola e dos governos mão-de-obra mais qualificada. Estes, entre outros fatores, levam a escola a um ponto de tensão que a pressiona a oferecer um ensino de melhor qualidade, mesmo reconhecendo que ela não tem as condições necessárias para isso.

Na tentativa de atender as necessidades do global (políticas internacionais) ao local (comunidade escolar), a escola tem vivido momentos de crise, um dos quais está relacionado à temática da avaliação dos alunos, que carece de profissionais atualizados, com condições de ressignificarem os princípios avaliativos constantemente.

Essa é uma questão que se torna mais polêmica entre os profissionais da educação quando se deparam com as políticas do Sistema Educacional que, sem promover políticas de formação de qualidade, exigem qualidade de ensino e aprovação em massa. E nesse sentido relata o pedagogo:

“Essa turma foi toda empurrada pra frente porque na escola não poderia ter aquela estatística de alunos reprovados. Sempre quando tem reunião de pedagogos, a Secretaria de Educação mostra lá: ‘Esse ano a escola tal teve tal índice de reprovação’. Então o aluno, pra Serra,

é quantitativo [...]; pra nós, pedagogos, ele [...] tem que ser qualitativo [...]. O diretor chega ao ponto de pressionar o pedagogo pra estar promovendo esse aluno pra frente [...]”. (Pedagogo Renato)

Em seguida, outra pedagoga reitera que a escola, no município pesquisado, ainda vive sob os princípios do Projeto Municipal Escola Campeã²¹, segundo o qual cada escola “[...] *tinha que atingir a meta de aprovação [...]*”. (Pedagoga Nadir)

Constatamos que os pedagogos comungam os mesmos ideais quando se contrapõem às pressões do Sistema Educacional, que dita as regras para a escola promover os alunos de série, demonstrando-se indignados com a falta de preocupação e investimentos desse próprio Sistema na aprendizagem do aluno. Nessa direção, o pedagogo manifesta-se:

“[...] essa estrutura de ‘tem que passar’ [...]. Aprovação, avaliação, retenção são três situações que elas desencadeiam um pensar limitado [...] um pensar acorrentado [...]. Precisa desacorrentar isso [...]”. (Pedagogo Mauro)

A escola, nesse sentido, acaba sendo forçada pelas políticas educacionais a simular resultados de qualidade quando aprova em massa seus alunos, mesmo que estes ainda não tenham adquirido os conhecimentos básicos adequados às suas respectivas séries.

Para ilustrar os contratempos decorrentes da necessidade do cumprimento dessa exigência, a coordenadora da Equipe de Educação Especial comentou uma situação observada em uma escola em que a professora resistia em aprovar um aluno, mesmo recebendo essa orientação do Sistema, apresentando como

²¹ Projeto que visava garantir “qualidade de ensino” a qual acabou sendo banalizada pela aprovação em massa, sem levar em consideração o nível de aprendizagem dos alunos. Embora o Projeto tenha sido extinto da Rede, ainda permanecem algumas práticas de gestão pautadas em seus princípios.

argumento a preocupação com a avaliação que a outra professora faria de seu profissionalismo:

“[...] o professor da segunda série vai criticar: ‘Ah! essa professora, como que ela aprova um menino que não sabe ler e escrever, um menino que tem toda essa dificuldade de comunicação?’ Quer dizer, é simples [...] junto com a pauta, prepara um relatório e pronto. E é isso que a gente tem tentado falar ‘pros’ nossos profissionais [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

A escola e seus profissionais, nesse contexto, acabam sendo criticados pela sociedade em razão dos resultados insatisfatórios pelos quais ela não é a única responsável. Nesse sentido, a pedagoga lamenta a situação: *“[...] pelo resultado dos provões da vida; a gente sabe que os nossos alunos estão saindo da escola sem saber ler, escrever e contar [...]”*. (Pedagoga Eva)

Diante das pressões do Sistema e da sociedade, a escola, às vésperas do encerramento do ano letivo, após, em alguns casos, inúmeros esforços buscando a aprendizagem do aluno, na tentativa de recuperar aqueles que não atingiram os resultados esperados, burla o Sistema criando estratégias para oferecer um ensino individualizado aos alunos em processo de exclusão. Nesse sentido a pedagoga confessa:

“[...] como alternativa de ter um maior prazo de recuperação final, o que que eu vou fazer? [...]. Nessas últimas semanas de aula, as professoras estão até conversando com os pais daqueles alunos que [...] já atingiram a meta [...] vão até falar ‘pros’ pais: ‘Olha, se você quiser [...] você já pode até ir ficando em casa como forma de prêmio [...]’. Ao final a gente faz [uma avaliação] em equipe pra tomarmos a decisão [...] até pra tomar uma decisão mais acertada [sobre cada aluno].” (Pedagoga Nadir)

Não temos como duvidar de que a busca pela aprendizagem do aluno é um dos objetivos dos profissionais da escola, pois essa

também é motivo de satisfação e reconhecimento do trabalho desses mesmos profissionais. Nesse sentido, a pedagoga fala de seus anseios: “[...] *então o meu trabalho, no planejamento com os professores, está sendo voltado justamente pra aprendizagem dos alunos [...]*”. (Pedagoga Eva)

Acreditamos, assim, que cada educador, com as suas possibilidades e limites, tenta ao máximo ver nos seus educandos o fruto do seu trabalho, que é a aprendizagem, frustrando-se quando isso não acontece. Talvez essa seja a maior das insatisfações do professor e da escola.

Uma questão que se coloca, então, é: Como ficam os alunos com NEE nessa escola?

Temos uma escola que, embora se esforce para dar conta de suas demandas, acaba ficando refém de suas carências, pela falta de recursos físicos, materiais e humanos.

Constatamos que o Sistema Educacional não tem dado conta de propiciar à escola as condições e o apoio necessários para favorecer um atendimento com qualidade a todos os alunos e, em especial, aos alunos com NEE.

“[...] a escola trabalha contato via telefone, espera retorno, mas é um contato distante [...], As coisas acontecem aqui dentro, não acontecem lá na Secretaria [...]. Então acho que há um distanciamento entre o real e o desejado.” (Pedagoga Stella)

“Eu tenho dois alunos na escola que eu não sei se são surdos, se são mudos, [...] nós pedimos pra que o pessoal da equipe fosse à escola [...]. Eles falaram que a escola se virasse.” (Pedagoga Nadir)

Outro pedagogo reclama da falta de atendimento do Sistema Educacional às solicitações da escola, e nesse sentido relata:

“‘Tá’ atendendo, mas [...], quando a gente aperta eles [...]. Aí eles aparecem, ou quando um pai vai lá reclamar... Aí que eles vêm na escola pra cobrar da escola... Aí joga a solução do problema pra gente e [...]. Foi o caso do [aluno] Fábio.” (Pedagogo Renato)

O caso do aluno Fábio relatado pelo pedagogo retrata a fragilidade de um Sistema Educacional que precisa ser ressignificado. O aluno freqüentou a escola regular até os 15 anos de idade, e permaneceu na 2.^a série do Ensino Fundamental “semi-analfabeto”. Já adolescente, era comparado com as crianças menores e começou a ser visto como “causador de problemas” de indisciplina. A escola relatou que o aluno sempre foi visto “como problema”, porém, todas as vezes que buscavam um apoio da família, esta se omitia do seu papel, e a situação ia-se mantendo.

Com a chegada de novos pedagogos na escola, em especial o Renato, a situação desse aluno foi colocada na pauta das discussões e, com o Sistema, descobriram que Fábio era um aluno especial, com deficiência mental. Pela sua idade, foi remanejado para o turno noturno. Nesse novo turno ainda não havia um atendimento especializado aos alunos com NEE. Quando o pedagogo solicitou um professor de Educação Especial para atuar na turma de Fábio, o Sistema respondeu que ainda não dispunha desse serviço para o noturno, e que a escola tinha que se organizar para resolver o problema.

Ainda nesse sentido, encontramos outra situação: o caso do Bruno, aluno com deficiência auditiva, que, com os esforços da escola e dele próprio, sobrevive, apesar do Sistema.

“Tem uma coisa incrível que acontece com o Bruno que é o seguinte: ele é um menino sossegado, ‘tá’ sentado na frente e em algumas disciplinas ele é só copista [...] e tem um detalhe que impressiona no Bruno: ele se socializa muito bem com os colegas, ele é bem aceito

nos trabalhos em grupo [...]. Por incrível que pareça, ele faz operações matemáticas [...] agora o aprendizado da leitura não está ocorrendo ainda e ele já está na 5.^a série com 13 anos [...]. (Pedagoga Cíntia)

A pedagoga relata que buscou apoio com a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação a respeito de Bruno, que precisava de atendimento especializado. A resposta que obteve foi que esse atendimento era feito na escola-pólo, no contraturno de estudo do aluno. A Equipe informou também que a família do aluno resistia em aceitar o ensino de Libras e desejava que o filho aprendesse a falar. Nesse sentido a pedagoga desabafou: “[...] *com relação à família do Bruno, eu não consegui praticamente nada, nem com relação à Secretaria de Educação, que passou a bola pra escola [...]*.” (Pedagoga Cíntia)

Quando questionamos a Equipe sobre o caso do Bruno, obtivemos como resposta:

“[...] no sentido de aceitação ou não do trabalho que é desenvolvido, então um dos trabalhos desenvolvidos por essas especialistas na escola pólo é a aquisição da linguagem [...] que é a língua de sinais para estes alunos, e a família pode muito bem não querer que essa criança aprenda essa língua. Talvez essa família queira que essa criança oralize [...] e muitas vezes não há possibilidades de uma oralização [...]. Muitas vezes, apesar disso ter sido explicado [...] e ter sido trabalhado com as famílias, eles não compreendem muito bem a importância desse trabalho”. (Componente da Equipe de Educação Especial - Órgão Central – Rita)

Parece que falta ao Sistema uma política de orientação especializada às famílias, para convencê-las das reais possibilidades de cada aluno com deficiência auditiva/surdez.

Outro pedagogo que atua na escola-pólo falou da dificuldade que sente em relação a um aluno da 4.^a série, já em idade avançada, também com deficiência auditiva, que não recebe nenhum apoio

especializado no turno em que está matriculado. O aluno é atendido somente no contraturno da própria escola, onde recebe o ensino de Libras, mas ainda não está alfabetizado. Diante do quadro, os profissionais angustiam-se e solicitam o devido apoio por parte do Sistema:

“Queremos este profissional intérprete na sala de aula, na escola e no turno [...] porque quem ‘tá’ com esse aluno todo dia não é o professor da sala de recursos, é o professor da sala de aula, na escola [...]. A gente tem lá quarenta alunos, numa sala de aula que não comporta trinta [...] reduzir esse número de alunos [...] construir mais escolas [...]”. (Pedagogo Vinícius)

“O que a gente gostaria muito é que tivesse um professor intérprete na sala que é o que a lei prevê [...] o intérprete dentro da sala de aula. Mas não faz parte da nossa realidade [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Fátima)

A pedagoga Cíntia reforça a necessidade de o Sistema repensar a quantidade de alunos por sala de aula, principalmente nas realidades com alunos com NEE:

“Não sei quem vai brigar por isso, porque, na hora de fazer o fluxo escolar, tem um monte de alunos chegando [...] vai pensar nessa criança que tem necessidade especial? Não pensa! E isso foi uma discussão [...] isso é uma questão que foi muito debatida aqui na escola esse ano. E essa 5.^a série, essa turma de trinta e seis alunos [...] o Bruno (com DA) [...] que é uma turma agitadíssima [...] são turmas que vêm ‘pocando’ até você ensiná-los a ser alunos. Mas esse é um bom senso que a Secretaria de Educação não considera [...] você pensa... quase quarenta meninos dentro da sala de 5.^a série!” (Pedagoga Cíntia)

Vinícius acrescenta ainda que os professores regentes de classe também precisam de uma formação que dê conta de estabelecer uma comunicação em sala de aula, de acordo com a necessidade de cada aluno. Nesse sentido solicita: “[...] cursos em língua de sinais pra todos os professores, independente se tem aluno surdo ou não [...]”. (Pedagogo Vinícius)

Por outro lado, o Sistema responde aos questionamentos das escolas, quanto às questões das demandas de atendimento para deficiência auditiva/surdez, dizendo que existem outros entraves que os representantes do Sistema nem sempre conseguem resolver. Nessa direção, Lívia afirma: “[...] *o nosso aluno da Serra não sabe Libras, o que adianta ter o intérprete?*” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia).

Lívia continua a explicação e faz-nos compreender uma outra parte da complexidade do processo de Educação Inclusiva, quando acrescenta que, para o Sistema se adequar às normas legais e, ao mesmo tempo, atender as necessidades do aluno com deficiência auditiva, não basta um professor de ensino de Libras, é preciso contratar também o professor intérprete, e essa contratação ainda não foi feita porque há exigência de uma licitação pública justificando essa medida. Mais do que um processo licitatório, também é importante que haja vontade política por parte de algumas pessoas do Sistema. Assim, em relação aos alunos com NEE, no caso específico dos alunos surdos, ainda existem muitos obstáculos para que eles possam avançar nos seus processos de escolarização.

Outra séria questão diz respeito à exigência de “laudos” para o atendimento educacional (JESUS, 2008a). No entanto, falta um atendimento eficiente do Sistema de Saúde no município pesquisado, fato que cria entraves nos processos de escolarização das crianças com NEE, já que, em alguns casos, esses alunos necessitam de um diagnóstico e acompanhamento médico específico e não encontram.

Em algumas realidades, mesmo o Sistema afirmando que não há necessidade de laudo médico, existem nas escolas professores de Educação Especial que fazem essa exigência para atender o

aluno, como relata a pedagoga:

“[...] são muitos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem [...] tem uns que não têm laudo [...] e a Edna [professora de Educação Especial] só atende com laudo.” (Pedagoga Laura)

Criou-se assim, no imaginário escolar, uma demanda de “certificação” que só os “laudos” podem garantir, inclusive entre os profissionais da área. Em contrapartida, outra pedagoga afirma que, na escola em que atua, os alunos, mesmo com laudo médico confirmando sua necessidade, não estão recebendo o atendimento por parte da equipe especializada:

“Na escola em que eu trabalho à tarde, no fundamental, [...] nós temos seis crianças [...] adolescentes que [...] atestadamente [...] têm um diagnóstico, um comprometimento, e essas crianças elas estão lá [...] não estão recebendo nenhum tratamento diferenciado [...] as necessidades delas não estão sendo atendidas.” (Pedagoga Eva)

Para além, outra questão se coloca na perspectiva dos pedagogos, ou seja, um dos grandes desafios que encontram para a inclusão escolar no município pesquisado diz respeito às turmas superlotadas, fato que ocorre na maioria das escolas da Rede e que acaba inviabilizando as poucas possibilidades do professor e da escola de fazer um trabalho numa perspectiva de inclusão escolar, já que, conforme relata uma professora de Educação Especial, alguns alunos que poderiam ser promovidos de série ficam retidos em nome de uma possibilidade maior de aprender:

“Rodolfo tem dez anos. ‘Tá’ na 1.^a série. Mas ele já ‘tá’ lendo, vai pra 2.^a série desenvolvido [...] mas, como as 2.^{as} são muito cheias, seria um problema [...]. A professora, a pedagoga e eu sentamos e fizemos uma reunião e achamos, ‘pro’ bem dele continuar na 1.^a, porque agora ele vai pra uma 2.^a tranquilo, [...] podemos ver possibilidades de crescer [...]”. (Professora de Educação Especial – Edna)

A falta de vagas no Município para atender às demandas que se ampliam em um processo progressivo é outro fator agravante para as questões da inclusão escolar, já que não há uma política diferenciada que considere uma diminuição do número de alunos por sala comum quando há a presença de alunos com NEE, conforme já discutia a pesquisa realizada nesse mesmo Município por Aguiar (2005).

Percebemos entre os sujeitos pesquisados certa insegurança nos processos de avaliação: mesmo tomando decisões coletivas, sentem em seus encaminhamentos certo receio de não estar fazendo o melhor para o aluno. Pensamos que também esse seja um fator de grande incômodo no exercício da profissão de educador, porque acaba despotencializando os profissionais.

Nesse sentido, faz-se necessário ampliar os espaços/tempos para reflexões coletivas acerca da avaliação, de forma que os profissionais consigam tomar suas decisões com mais autonomia e, conseqüentemente, contribuir mais significativamente nos processos/percursos de aprendizagem de seus alunos.

A avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso permitir a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 53).

Nessa direção, Mauro alerta-nos para a necessidade de ressignificar os conceitos sobre avaliação escolar e responsabiliza o pedagogo por fazer as pontes necessárias para essa ressignificação entre os sujeitos que fazem/refazem a escola. Assim, afirma que é *necessário “[...] tirar essa idéia de reprovação como punição [...] É um desafio do pedagogo [...] como articulador, como alguém que está nos bastidores [...]”*. (Pedagogo Mauro)

Quando sinalizamos para algumas problemáticas desse Sistema Educacional, nossa intenção é salientar que não podemos esquecer que os alunos com NEE ainda se encontram às margens desse Sistema, sendo-lhes reservados apenas os entrelugares da escola, na berlinda, entre as possibilidades de uma educação para todos e uma realidade ainda muito excludente.

Contudo, não queremos desqualificar os inúmeros avanços percebidos nos últimos anos nesse Sistema de Ensino e, sim, vislumbrar pistas para novas conquistas.

3.7 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DA SERRA

Nesse momento, buscamos analisar as concepções de educação inclusiva e quem são os sujeitos da educação especial para os componentes da equipe de educação especial.

Na tentativa de compreender os sujeitos e o contexto pesquisado, assim como as políticas e as práticas que se entrecruzam nos caminhos desses sujeitos na perspectiva de se instituir a inclusão escolar, ativemo-nos mais às “falas/narrativas” das pessoas que compõem a Equipe Central de Educação Especial, cujas concepções apresentaremos através de alguns excertos.

“O aluno especial é aquele deficiente, mas a gente muitas vezes esquece [...] que qualquer um pode ser, em determinados momentos da sua vida. A gente tem, por exemplo, as crianças que estão sendo agredidas por suas famílias, pelos profissionais da escola, as crianças violentadas, espancadas, as crianças com fome, que são clientes da Educação Especial [...]”. (Coordenadora da Equipe Central de Educação Especial – Psicóloga Suzi)

“O sujeito da inclusão escolar pra mim são todos aqueles portadores de alguma necessidade educacional especial, independente de ter alguma alteração física ou não, ou seja, aqui incluiríamos os deficientes auditivos, os deficientes mentais, os deficientes físicos e também aqueles alunos que não têm nenhuma deficiência aparente, mas que também necessitam desse atendimento especializado, que seriam as crianças com distúrbios de aprendizagem, como os disléxicos [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central -Fátima).

“Os alunos da Educação Especial são todos aqueles que de alguma forma demandam uma atenção diferenciada, independente de ter uma deficiência ou não”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia)

“A gente pensa o aluno com necessidades educacionais especiais não só pela deficiência, porque isso já avançou um pouco mais [...]. Então a gente pensa o aluno com necessidades educacionais especiais [...] sejam eles com deficiência ou não [...] na escola, e a gente fala [...] o tempo todo [...] ela precisa ser trabalhada de acordo com a necessidade dela, de acordo com as especificidades dela sendo com deficiência ou não [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial - Órgão Central – Rita)

“Eu não vejo que sejam só aqueles alunos que têm necessidades especiais com deficiência. Eu não queria que fosse limitado, porque eu vejo outros que não têm necessidades físicas [...] com tantas necessidades especiais que precisam também ser incluídos [...]” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

Podemos considerar que esses profissionais se aproximam quanto à concepção do que seja aluno com NEE, já que eles não restringem esse grupo de alunos relacionando-o às crianças com deficiência/laudo médico.

Ao contrário dos que têm essa percepção, encontramos parte da equipe profissional com outra compreensão do que seja aluno com NEE:

“O aluno da Educação Especial é aquele que precisa de um atendimento especializado, diferenciado e diversificado. São os alunos com deficiência física, que têm algum problema mental, visual, auditivo, ou até as crianças que tenham uma dificuldade muito [...]”

acentuada de aprendizagem [...]". (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Helena)

Assim, a partir dos depoimentos, verificamos que há certa incoerência por parte da Equipe ao conceituar o aluno com NEE, já que nem todas compartilham da concepção de que o aluno com NEE é todo aquele que demanda maior apoio pedagógico para avançar em seu processo de aprendizagem tenha ele deficiência ou não.

É importante ressaltar aqui que a coleta de dados da pesquisa ocorreu em dois momentos, num espaço de tempo de seis meses, entre entrevistas individuais e grupo focal, envolvendo as componentes da Equipe. Nesse período, houve a saída da coordenadora Suzi e da professora Helena, que passaram a atuar em outros setores. Sendo assim, no momento do grupo focal a Equipe já não era a mesma, e tinha como coordenadora a professora Lívia.

Percebemos que, no decorrer desses seis meses, embora algumas concepções permanecessem, a Equipe já havia mudado alguns comportamentos na forma de avaliar/identificar os alunos com NEE.

Se antes esses alunos eram avaliados pela Equipe Central, em visitas rápidas aos cotidianos escolares, conforme solicitação oficial das unidades de ensino, no momento do grupo focal a nova coordenadora da equipe anunciou como avanços:

- o aumento do número de professores de Educação Especial para atender às demandas que também se ampliavam/ampliam progressivamente;

- a aplicação da avaliação diagnóstica dos alunos com NEE, itinerantes ou não, a partir de então, por professores de Educação Especial.

A nova coordenadora justificou essa mudança no processo avaliativo realizado pela Equipe Central dizendo que era um processo que, por ser muito rápido e ter demanda muito grande para o número reduzido de profissionais da Equipe, não dava conta de identificar as necessidades dos alunos.

Como principais fatores da mudança da forma de avaliação, Lívia citou as crescentes demandas das escolas, conforme já sinalizava a coordenadora anterior:

“[...] a demanda é imensa, é uma loucura, você não faz idéia da quantidade de alunos que são encaminhados pra avaliação nesse setor [...] é uma coisa maluca [...]”.
(Coordenadora da Equipe Central – Psicóloga Suzi)

Avaliando as políticas, intencionais ou não, promovidas por meio das práticas e discursos da Equipe, e suas conseqüências nos cotidianos escolares, “pudemos ler”, no depoimento de alguns pedagogos, que, em um momento inicial, fora estabelecido que somente os alunos com laudo poderiam receber o atendimento especializado, conforme o relato de uma das responsáveis pela liderança da Equipe:

“[...] há algum tempo, eu achava que quem era da Educação Especial era quem era deficiente e pronto [...]. Estudando e também acompanhando as mudanças nos documentos, a gente chega à conclusão de que a Educação Especial é muito maior do que só deficiência [...]. Esse final de semana nós tivemos um seminário com a Prieto. Foi muito legal e ela veio falando disso.”
(Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia)

A partir de uma segunda fase dos trabalhos da Equipe, surgiu uma nova orientação para as escolas, ampliando o conceito de aluno com NEE. Por essa orientação, não haveria necessidade de comprovação da deficiência por laudo médico poderiam ser encaminhados para a Equipe todos os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, uma pedagoga comenta:

“[...] então eu encaminhei todos os casos de dificuldades de aprendizagem de alunos que a gente ainda não sabe a causa [...]. A equipe falou que ia olhar [...] pra depois fazer os encaminhamentos [...]. Só que não vieram [...], eu mandei pela segunda vez e eles pediram um teste de leitura [...]. Eu encaminhei uma lista de uns trinta [...] que se é pra dificuldade de aprendizagem eu coloquei até os de 5.^a a 8.^a [...] e não tivemos retorno até hoje.”
(Pedagoga Lílian)

A instituição de uma equipe especializada no Órgão Central, embora “simbólica” pelo número reduzido de componentes, cria grandes expectativas nos profissionais das escolas quanto ao possível apoio para os desafios da inclusão escolar, resultando, assim, em uma elevação gradual das demandas encaminhadas pela escola à Equipe e acarretando insatisfações generalizadas entre escolas e Sistema.

Outra pedagoga expôs sua relação com o próprio Sistema no que diz respeito à avaliação dos alunos com NEE:

“[...] se a gente percebe alguma coisa [...], a gente chama a Equipe da Secretaria para fazer a avaliação dessa criança; não somos nós que fazemos essa avaliação, a gente só indica [...]”. (Pedagoga Stella)

Identificamos que há, ainda, uma fragilidade na comunicação entre as escolas, os professores de Educação Especial e a Equipe Central, já que o que pensa cada um dos lados não é colocado em discussão entre as partes envolvidas. Também nesse sentido a

professora de Educação Especial faz uma crítica ao Sistema:

“[...] querem que o professor dê conta daquele aluno [...] que vem com todos os problemas de casa [...] se é hiperativo e não toma remédio [...], se o menino não come direito, não dorme direito [...]”. (Professora de Educação Especial – Macia)

Percebemos, assim, que, mesmo utilizando teoricamente um conceito abrangente do que seria aluno com NEE, a Equipe ainda não dá conta de administrar as carências do Sistema e, simultaneamente, pôr em prática a concepção idealizada. Nessa direção, os sujeitos apontam incoerências entre a concepção e a prática:

“[...] porque até então [...] há uma divergência nesse sentido conceitual da Secretaria com a minha percepção, do que eu entendo como Educação Especial.” (Pedagogo Mauro)

“[...] foram três pedidos meus. Não tive retorno [...] eu cheguei a telefonar, eles falaram que a demanda é muito grande, que têm casos [...] de autismo, que é mais sério. [...] todas as reuniões que eu vou eu questiono [...]”. (Pedagoga Lílian)

“[...] para o DV e o DA o atendimento é imediato. Matriculou, a escola identificou, a gente corre atrás dos laudos, porque a deficiência visual é importante; o setor de deficiência visual precisa saber como vai trabalhar esse aluno. E o de auditiva também. Então a gente corre atrás. Se a família não tem, a gente arranja um jeito de ‘tá’ encaminhando pra FAESA, UVV [...] e ele passa a ser atendido. Não importa qual série [...], agora, no caso de deficiência mental, não tem atendimento, não tinha até agora, a gente ‘tá’ prevendo pra 2008.” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

Além dessas contradições, encontramos outra problemática que se refere ao Projeto de Reforço Escolar,²² implementado recentemente na Rede de Ensino, mas, diante do que afirma Livia,

²² Acreditamos que o termo “reforço” não seria a melhor identificação para um projeto que visa melhorar o ensino dos alunos que se encontram em processo de exclusão por falta de aprendizagem, pois reforçar seria fazer de novo o que já foi feito. Talvez a melhor via seria ensinar de forma diferente.

“[...] o aluno do reforço não é o aluno da Educação Especial [...]”, sentimos que há muitas controvérsias sobre tal questão.

Percebemos que as escolas caminham de formas diferenciadas, mas, de modo geral, os alunos que fazem parte do Projeto de Reforço não recebem atendimento da Educação Especial, enquanto os alunos com NEE fazem parte do grupo do Reforço e, nesse caso, “perdem” aproximadamente seis horas semanais da sala de aula comum para receber atendimento ora da Educação Especial ora do Projeto de Reforço, conforme aponta a pedagoga:

“São seis horas que ele sai da sala. Mas não perde muito não, porque, se ele perde uma aula de Geografia, ele assiste duas. E não adianta você pegar o horário paralelo, porque ele não vem [...]”. (Pedagoga Mariana)

Diante desse dilema, questionamos a Equipe, no momento do grupo focal, sobre o não-atendimento das demandas em algumas escolas, inclusive com relação aos casos de deficiência auditiva. Como resposta, a Equipe culpabilizou as escolas por encaminharem demandas cada vez com mais frequência para o atendimento especializado, sobrecarregando o setor de Educação Especial do Órgão Central, impossibilitando dessa forma que a Equipe conseguisse organizar-se. Nesse sentido, Lívia faz uma crítica aos profissionais das escolas:

“[...] você encaminhar o aluno pra Educação Especial porque ele corre, entra debaixo da mesa e bate nos coleguinhas, ah!, por favor, ‘né’!? [...] Eles acham que a Educação Especial vai atender esse aluno só por isso [...], não faz um relatório [...]. Têm medo de escrever, aí bota três coisas, tudo coisa ruim do menino.” (Coordenadora da Equipe de Educação Especial – Professora Lívia)

Ao mesmo tempo em que uma parte da Equipe autoriza a escola a avaliar os alunos com NEE para receber atendimento especializado, outra parte a desautoriza a fazer esse

encaminhamento, alegando que falta formação aos profissionais da escola para executar tal tarefa, conforme apontam os dados:

“O problema ‘tá’ na escola [...] porque foi feito um levantamento dessas crianças pelas escolas [...] porque a gente vê ali [...] oito autistas numa escola. Será que são realmente autistas? Será que o professor ‘tá’ capacitado pra avaliar o que é uma alteração?”
(Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central -Fátima)

Quando questionamos a exigência ou não do laudo médico para atendimento especializado do aluno com NEE, conforme a situação declarada por alguns pedagogos e professores de Educação Especial, a resposta que obtivemos de um dos membros da Equipe Central foi: *“A exigência nunca existiu. A criança, pra ser atendida, tem que ter laudo?!... a gente nunca falou isso, não sabemos quem é que soprou isso.”* (Componente da Equipe de Educação Especial - Órgão Central – Rita)

Cabe ressaltar que, caso haja demanda para atendimento, as escolas onde ainda não existem salas de recursos e, conseqüentemente, não há o serviço do professor de Educação Especial, terão que encaminhar a solicitação do atendimento especializado à Equipe Central e aguardar providências.

Assim, a Equipe, através dos dados, faz-nos crer que não há uma política, por parte do Sistema, com vistas a envolver os pedagogos como partes responsáveis pelo processo de avaliação para inclusão escolar, incluídos aí o dos alunos com NEE, embora em algumas realidades encontremos pedagogos que já admitem essa possibilidade:

“Mas como a função do pedagogo também é avaliar, nós damos o nosso teste aqui quando [...] não tem laudo e a gente inclui ele pra ter o apoio pedagógico da educação inclusiva [...]”. (Pedagoga Rosa)

Com esse relato, identificamos algumas iniciativas, por parte dos pedagogos, de se tornarem mais próximos da Educação Especial, quando, independentes da orientação da Equipe, acabam assumindo algumas funções com relação aos alunos com NEE.

Os dados levam-nos a concluir que, embora existam muitos avanços na atual gestão, ainda encontramos sérias lacunas nas políticas do Sistema, quando este institui uma equipe de professores de Educação Especial, uma Equipe Central de Educação Especial, uma equipe de assessores da Rede que visita as escolas quinzenalmente, uma equipe de professores de reforço escolar, além dos projetos de apoio às escolas, mas não tem uma ação planejada para que os investimentos dêem o retorno esperado quanto à qualidade do ensino, já que, apesar de todos esses recursos, ainda existem muitas crianças que vivem processos de exclusão nas escolas, sejam eles por deficiência ou não.

3.8 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DA SERRA A PARTIR DOS SUJEITOS QUE A PRATICAM

Aqui buscamos entender os processos históricos mais recentes, tendo em vista apreender as possibilidades atuais e aprender sobre elas.

No decorrer da coleta de dados, deparamo-nos com relatos que evocavam parte da história da Educação Especial no município pesquisado. Nesse aspecto, a professora Ivone, que atua na rede desde meados da década de 1980, relata:

“[...] na Serra, trabalhei com aceleração, trabalhamos

com Conselho de Escola, mas sempre numa abordagem mais pedagógica, e a minha entrada na Educação Especial foi assim. Nunca tinha desejado trabalhar com a Educação Especial, sabia só o que ‘tava’ na Lei [...] muito seca [...] a questão legal da obrigatoriedade da oferta, mas não tinha muita [...] antipatia, nem simpatia [...] eu não me identificava [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

Cabe ressaltar que a professora Ivone foi admitida na Rede como pedagoga na década de 1980 e, após longo trabalho dentro da Secretaria Municipal de Educação, inclusive no Setor de Educação Especial, fez novo concurso, mudando para a função de professora de Educação Especial, e, assim que assumiu o novo posto, pediu exoneração do seu cargo anterior. Agora, atuando como professora de Educação Especial, historiciza um pouco da sua trajetória, imbricada na história da educação do Município:

“[...] no Setor de Educação Especial [...] em 1999, as pessoas que estavam à frente da Educação Especial na Secretaria de Educação resolveram, no início do ano, sair, voltar pra escola. O ano ficou todinho sem ninguém na Educação Especial [...] no Setor Central [...]. Quando eu fui pro Setor de Educação Especial em 2000, era exatamente porque o ano de 99 tinha ficado todinho sem ninguém [...]. De 2000 até 2005, é que a gente tentou marcar reunião com o Departamento pra falar de Educação Especial, pra tentar uma articulação [...]. Sempre que as reuniões eram marcadas [...] não havia demonstração de interesse [...] não sei nem se é descaso, é tipo assim: não é a minha praia, então eu vou porque estou aqui no Departamento [...], mas, se surgir qualquer outra coisa pra eu fazer ou se alguém me chamar, eu me retiro.” (Professora de Educação Especial – Ivone)

Como podemos perceber, a Educação Especial estabeleceu-se como espaço de entrada ou passagem, ficou esquecida por boa parte da história, mas começou a ganhar novos aliados para reescrever essa história sob olhares mais prospectivos, como conclui a coordenadora:

“Há um ano e meio que eu estou na coordenação e a primeira coisa que a gente percebeu é que não tinha

nenhuma estrutura montada, não tem [...], aliás, não tem a história da Educação Especial registrada, não existe isso, fica muito complicado [...]. A gente está retomando o Plano Municipal de Educação e quando chegou na parte de reformular a história da educação do Município, não tem. A gente tem aqui 2003, 2004, 2005... mas cadê? A história antiga [...] no Plano de Educação Municipal da Serra não tinha nenhum capítulo, nenhuma linha sobre a Educação Especial, não porque a equipe anterior não tenha feito nenhum esforço em relação a isso [...]. Agora, na revisão, então a gente conseguiu colocar, apresentar [...], o setor todo tomou consciência, concordou, discordou, mudou, acertou pra entrar no Plano e finalmente o Plano Municipal de Educação da Serra vai ter um capítulo da Educação Especial.” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

Em meio às pistas otimistas, os dados apontam que a Educação Especial no Município existe por força legal, mas ainda não há uma política pública por parte do Sistema que abrace essa causa, conforme reiteram os sujeitos:

“[...] quem fala da Educação Especial [...] é quem trabalha na Educação Especial [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

“[...] desde que eu cheguei aqui, em 2006, parecia que a inclusão só pertencia a nós [...]. Tem que mudar no Departamento de Ensino [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Ámélia)

Não é novidade reconhecer que a política de Educação Especial não deve ser uma tarefa apenas de uma equipe especializada; deve ser, sim, uma proposta idealizada e praticada por todo o Sistema Educacional. Assim, “[...] é imprescindível que o Sistema Educacional esteja envolvido, munido, não apenas de vontade política, mas com o compromisso de efetivação dessas políticas” (AGUIAR, 2005, p. 264).

Ao encontro disso precisamos de um sistema educacional que fale e pense a filosofia da Educação Especial, que lute por uma educação para todos, de um sistema que reflita nas escolas uma

política de educação inclusiva, ou seja, que o perfil das escolas, de certa forma, reflita a proposta do Sistema vigente, como aponta a professora: “[...] *na escola [...] se você quer falar da questão do menino [com NEE], nunca ninguém tem tempo de interagir, de trocar idéias, de discutir [...]*”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

Por outro lado, os dados também sinalizam que, ao longo dos últimos anos, avanços têm ocorrido, promovidos por alguns profissionais que atuam na Secretaria Municipal da Educação. Nesse sentido, os sujeitos relatam:

“O ano passado eu cheguei aqui e me sentia muito mal, [...] é tudo fechado, cada um no seu cantinho [...]. Eu acho que esse ano a coisa está um pouco mais tranqüila. Só esse ano, a gente já sentou com a [Subsecretária de Educação] duas vezes. O ano passado eu fiquei aqui de abril a dezembro, a gente sentou com ela no final do ano, quando a gente teve uma questão interna [...] problema interno [...] que a gente sentou”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia)

“Eu acho que já avançamos nestes seis anos, mas ainda tem muito a fazer [...]. Nesses últimos concursos, entraram muitos pedagogos novos que tiveram Educação Especial ou pelo menos fizeram a disciplina [...] tem uma sensibilidade [...]. Eu tenho esperança que esses pedagogos novos que entraram no concurso de ingresso vão ajudar a fazer essa mudança [...] a Rede tinha muito pedagogo antigo [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

Assim como Lívia aponta uma abertura maior por parte das chefias para com os interesses da educação especial, Ivone também sinaliza os concursos públicos e a entrada de novos profissionais como uma revigorada no sistema, inclusive, no sentido de ressignificar a educação tornando-a mais inclusiva.

Tais avanços funcionam como forças potencializadoras para os profissionais desse Sistema, na perspectiva de buscar outras/novas alternativas de se fazer a educação para todos.

3.8.1 O Pedagogo pelo Olhar das Professoras e da Equipe Central de Educação Especial

De acordo com os relatos das componentes da Equipe Central de Educação Especial, observamos que os pedagogos mais antigos são vistos como “desanimados”, que talvez tenham perdido as esperanças por falta de atualização profissional, ao passo que os novos, admitidos através de concurso, são considerados como “sangue novo”, que veio oxigenar a Rede.

“[...] como nós temos muitos pedagogos comprometidos nessa área, estudiosos, com certeza, que buscam, mas a maioria são pedagogos que não têm conhecimento [...] nessa área e muitos também não querem ter [...]. Muitos pedagogos se envolvem com a questão geral da escola, muitos são assim, se envolvem na disciplina, se envolvem na administração, menos na parte pedagógica [...]”. (Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental da Equipe Central – Helena)

A Equipe também sinaliza para outra problemática que diz respeito à frequência com que os pedagogos adoecem, o que dificulta a continuidade do trabalho desse profissional:

“[...] é uma das dificuldades da escola, é o grupo dos pedagogos de várias formas [...] que ele não está [...] ele adora tirar licença [...]. Quando ele está e está fazendo a sua função faz a diferença. Às vezes alguns casos que eu atendo não avançam por quê? Pela ausência desse profissional.” (Componente da Equipe de Educação Especial - Órgão Central – Amélia)

“[...] pelo menos quando a gente chega e o pedagogo não está ele está sempre doente, coitado!”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia)

Encontramos no relato de Rita certo olhar mais positivo ao falar da importância do lugar do pedagogo:

“A gente precisa muito do pedagogo, se quiser conduzir minimamente o trabalho dentro da escola, que é um

espaço grande, conflituoso, que tem muitas dificuldades e procedimentos, em que as demandas são enormes e estão muito além daquilo que a escola pode dar conta. Então é um momento que mais se precisa planejar as ações dentro da escola, e [...] as coisas têm ficado muito soltas por causa disso, porque ele não está podendo [...] pesquisar, pensar formas, pensar junto, e esse tempo na escola ele não está tendo [...] nem professor está ficando na escola 'pro' pedagogo fazer junto com ele [...]". (Componente da Equipe de Educação Especial - Órgão Central – Rita)

Rita reconhece e valoriza o trabalho do pedagogo e também tem consciência de que existem muitos colegas de profissão que ainda não assumiram verdadeiramente suas funções, principalmente com relação à inclusão escolar. Nesses casos, espera que cada um tome para si a sua parte de responsabilidade.

De forma geral, os pedagogos são vistos pelos professores de Educação Especial como profissionais que raramente têm tempo para atender às solicitações da área. Nesse sentido relatam:

"Eu digo pra você que aqui eu não tenho pedagogo. Todo momento que eu precisei, eu não tive retorno [...]. Quando eu chego até elas e eu falo: 'Eu estou precisando' [...]. 'Ah!, hoje não pode'. Tudo bem [...] eu resolvo do meu jeito [...], então eu não tenho. Tem duas pedagogas, estão lindas e maravilhosas, sentadas na sala delas. Agora, dizer que eu tenho apoio [...]". (Professora de Educação Especial –Edna)

"[...] não é uma pessoa que tem resistência pra trabalhar com a Educação Especial não, pelo contrário, ela vem aqui na sala ver como é que está, se está precisando de alguma coisa, mas a gente não tem nem um horário pra sentar, conversar e planejar [...]". (Professora de Educação Especial – Clara)

"[...] não tem essa interação não, mas quando é possível ela está participando [...], mas aquele planejamento, aquela coisa de sentar, de estar discutindo não tem esse tempo não [...]. Mas ela sempre busca [...], está perguntando [...] vendo como é que está [...]: 'Me passa aí como é que está esses alunos' [...]". (Professora de Educação Especial – Luana)

"[...] pra mim tem uma coisa urgente: que os pedagogos comecem a fazer planejamento da Educação Especial na escola [...], com os professores de um modo geral [...], fazer estudos coletivos, discussões coletivas [...]" Como

está se dando essa inclusão? Como fazer pra melhorar?”
(Professora de Educação Especial – Ivone)

Podemos concluir que, nessa relação, realmente faltam espaços/tempos coletivos para que professores de Educação Especial e pedagogos possam sentar e discutir as propostas para melhor atender os alunos com NEE, visando ressignificar as práticas educacionais (GONÇALVES, 2003, 2008). Nesse aspecto, almejamos uma escola com mais tempos coletivos, seja para o planejamento das atividades pedagógicas, seja para o aprofundamento dos estudos conforme exigem as demandas de cada instituição.

3.8.2 A Sala de Recursos e outras Formas de Apoio à Inclusão Escolar

No Sistema, existem variados mecanismos de apoio às escolas, como a Equipe de Educação Especial, a equipe de professores especialistas itinerantes, a equipe de professores do Projeto de Reforço Escolar. Entre eles está a equipe de assessores, constituída de pedagogos que visitam as escolas:

“Cada assessora é responsável por doze ou dezessete escolas [...]”. (Pedagoga Eva)

“Nós temos uma assessora [...] que ela vem aproximadamente de quinze em quinze dias na escola. Então ela senta comigo [...]”. (Pedagogo Mauro)

Parece que falta uma ação planejada por parte do Sistema para fazer com que todos esses apoios possam promover os resultados esperados na aprendizagem dos alunos. O que existe são ações individualizadas, que não representam um pensar coletivo.

Pensamos que seria interessante se houvesse uma iniciativa do Sistema em buscar parcerias com as universidades, incentivando uma formação específica para estudantes e futuros professores, através de estágios remunerados, o que talvez resolvesse parte dos problemas de falta de recursos humanos nas escolas. Essa foi uma das alternativas solicitadas pelos profissionais da escola:

“[...] a Serra ela não dá o estagiário [...]. O estagiário ele ajuda muito o professor [...]”. (Professora de Educação Especial – Alice)

“Um problema sério é não ter estagiário pra essas crianças [...]. Eles estavam se esbarrando lá na questão administrativa [...] um dos problemas da educação [...] é justamente essa submissão da educação ao administrativo.” (Pedagogo Manoel)

Enquanto a educação não for vista como prioridade por parte do Poder Público, sempre haverá uma desculpa: falta de licitação, falta de autonomia, ou outra forma de fugir da responsabilidade com a educação popular. Por outro lado, temos aqui a questão dos estagiários, que, como aprendizes (GIVIGI, 2007), não devem ser responsabilizados pela falta de um apoio especializado, que é o que o professor espera.

A sala de recursos também é vista como mais um apoio ao professor na educação dos alunos com NEE e, conforme os relatos de alguns pedagogos, há uma orientação por parte do Sistema para que cada escola crie a sua própria sala de recursos. As escolas que ainda não a têm estão começando a se preocupar com isso, pois só assim passam a receber os recursos materiais de Educação Especial e o profissional especialista. Mas há divergências entre as propostas do Sistema e o que pensam alguns profissionais da escola:

“[...] a minha sala aqui, eu não preciso dessa sala desse tamanho [...]. O ano que vem eu vou ter uma sala de

recursos próprios dentro da escola [...]”. (Pedagoga Lúcia)

“Hoje se tem uma concepção muito superficial da inclusão... é só ter uma sala especial... e não é só isso [...]. Tem que envolver toda a estrutura do prédio, toda a escola, toda uma concepção de professores, então os recursos físicos, materiais e humanos [...]”. (Pedagogo João)

Concordamos com o pedagogo João quando diz que o incentivo para a criação da sala de recursos talvez não seja a melhor via para que as escolas e o Sistema como um todo se conscientizem de que a inclusão não se faz criando mais “ilhas”. A Educação Inclusiva exige o envolvimento de todos para a invenção de uma nova cultura escolar que seja capaz de unir as diferenças.

Conforme aponta a pedagoga,

“A Educação Inclusiva, pra funcionar e ter resultado satisfatório, ela deveria vir não só com os direitos, mas também de uma condição da escola atender esse aluno [...]”. (Pedagoga Lílian)

Ter essas condições não significa apenas ter sala de recursos com um professor de Educação Especial, mas, principalmente, proporcionar a todos os profissionais da Rede um processo de formação de qualidade, voltado para as propostas de inclusão escolar.

3.8.3 O Pedagogo e a Equipe de Educação Especial como Articuladores entre Sistema e Escola: Desafios, Possibilidades ou Utopias?

Reiteramos que alguns pedagogos se vêem como articuladores da

Educação Especial na escola, porém sentem dificuldade de realizar tal tarefa, e uma das questões nesse sentido é a falta de espaços/tempos coletivos para os membros da equipe escolar.

“[...] se eu sentia essas dificuldades da professora que chegou com a equipe, essa [...] falta de contato [...] e eu fico no meio [...]. Na verdade eu sou o articulador, então eu tenho que estar acompanhando a professora [de Educação Especial] e ao mesmo tempo estar com a equipe, então nisso eu sinto uma dificuldade [...]”.
(Pedagogo Mauro)

É nesse sentido que o pedagogo pode contribuir para a construção do conhecimento pedagógico, seja pela sua presença ou atuação, seja pelo diálogo, propiciando a “[...] compreensão dos [fenômenos] educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos” (ALARCÃO, 2005a, p. 66).

Embora percebamos, nos últimos anos, grandes avanços em termos de políticas de valorização e profissionalização da categoria do magistério, ainda encontramos resquícios do que ocorria em um passado recente, quando as escolas eram tratadas por alguns dos nossos políticos como “espaços eleitorais”. Vale ressaltar que alguns sujeitos, durante a entrevista, demonstraram certo receio ao falar das interferências de alguns políticos sobre as decisões que seriam da alçada do coletivo escolar. Para ilustrar tal cenário, relata o pedagogo:

“O ano passado nós tivemos um coordenador e uma coordenadora [...]. Ela saiu por problemas de relacionamento com a direção. Aí foi indicada uma outra e criou-se uma situação conflituosa pelo coletivo não ter sido consultado [...], por isso esse ano todo foi complicado.” (Pedagogo Mauro)

As escolas ainda são gerenciadas por grupos políticos que não têm como prioridade eleger profissionais bem preparados para

assumir as funções de direção escolar, deixando, muitas vezes, as escolas nas mãos de profissionais malformados, acarretando grandes transtornos para a comunidade escolar. Em alguns casos, existem diretores com cargos quase “vitalícios”, que já estão há mais de dez anos na direção escolar.

Outro pedagogo relata sobre os mecanismos de poder controlador desse Sistema Público Municipal: “[...] *esse pessoal da Serra, eles põem as pessoas que têm influência pra mobilizar a favor deles.*” (Pedagogo Manoel)

No entanto, já existem alguns profissionais que estão em alerta para o que seria necessário mudar nesse Sistema. Quando perguntamos, por exemplo, o que seria necessário para termos uma escola inclusiva, a resposta do pedagogo Vinícius resumiu-se na expressão: “*Política pública*”.

Não podemos dizer ainda que o Município conta com uma Educação Inclusiva, já que algumas demandas não são atendidas. Como exemplo disso, temos o ensino noturno, que não recebe nenhum apoio da Equipe de Educação Especial, como evidenciam as falas:

“Foi uma novidade muito grande eu ter aluno com NEE no noturno, mas, se eu estou falando de uma Educação Inclusiva e eu ofereço o ensino noturno, seja qual a modalidade que ele tenha, não interessa se ele é regular, se ele é supletivo [...] porque eu tenho que prever isso.” (Pedagoga Eliz)

“A Educação Especial é geralmente de manhã e de tarde [...]. A Serra se incumbiu de mandar uma outra profissional pra vir aqui atender e [...] até hoje, no noturno... nada!” (Pedagogo Renato)

Nesse sentido, a Equipe Central de Educação Especial relata que tem consciência das necessidades de atendimento aos alunos com

NEE do noturno, mas que existem entraves no Sistema que ultrapassam a capacidade da Equipe:

“[...] uma proposta pro noturno, pra existir, nós precisaríamos, também aqui na Secretaria, funcionar no noturno [...]. Eu teria disponibilidade e disposição pra acompanhar, mas é uma coisa um pouco maior [...]”.
(Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Lívia)

Outra questão que encontramos na realidade dos cursos noturnos e que acaba agravando o atendimento aos alunos com NEE é o quadro de pessoal incompleto nas escolas, como relata a pedagoga: *“[...] a gente tem só cinco turmas à noite, não tem pedagogo [...]”.* (Pedagoga Lúcia)

Outros pedagogos relataram que os alunos da Educação Infantil também não são atendidos pela Equipe de Educação Especial. Quando questionamos a ausência de apoio especializado dessa Equipe aos alunos com NEE do noturno e da Educação Infantil, obtivemos como resposta:

“Não existe atendimento no noturno, nem na Educação Infantil. Nenhum [...] quando você fala, por exemplo, deficiência visual e auditiva, matriculou na Rede, seja em qual série for, mesmo na Educação Infantil, tem atendimento imediato [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

O que a coordenadora nos está informando é que existe uma preocupação do Sistema em constatar e fazer os registros das estatísticas dos casos considerados “mais visíveis” das deficiências, como a deficiência visual e a auditiva, mas também para esses casos não há um atendimento adequado, já que a Rede não tem um Sistema de Saúde que dê conta de acompanhar os casos dos alunos com NEE que também demandam um acompanhamento clínico,

“Aqui, o que eu faço é visitar as escolas [...]. A partir da queixa do professor, faço um assessoramento, trio as crianças, avalio, verifico se elas têm alguma [...] alteração no âmbito fonoaudiológico e encaminho pra atendimento, mas, infelizmente, aqui as unidades de saúde não contam com o apoio fonoaudiológico.”
(Componente da Equipe de Educação Especial – Fátima)

Em última instância, questionamos a falta de atendimento da Educação Especial ao noturno e à Educação Infantil quando entrevistamos a Secretária Adjunta de Educação, que, naquela oportunidade, nos respondeu:

“[...] o aluno com necessidades especiais, ele aparece na Educação Infantil, no Fundamental, no Ensino Médio, Superior, na Educação de Jovens e Adultos [...]. Esse estudante, ele está lá, com essas necessidades [...]. Essa equipe, ela tem que trabalhar de forma articulada em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, que nós oferecemos aqui na Rede.” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Angélica)

Assim, percebemos mais uma vez que esse Sistema Público de Educação não está alheio às novas demandas sociais, e que as mudanças, embora de forma discreta, têm possibilidade de acontecer. Os responsáveis apostam nisso, colocando em pauta alguns projetos específicos citados por vários dos participantes do estudo. Em nossa opinião, tais projetos podem ser questionados, em alguns casos, em seus princípios éticos.

O Projeto “Bom na Escola” é uma das “políticas” implementadas recentemente com o intuito de estimular os alunos da Rede de Ensino aos estudos, já que a evasão e a repetência são muito freqüentes. Esse projeto consiste em um “bônus no valor de cem reais” para cada aluno do Ensino Fundamental que, ao final do ano letivo, tenha sido aprovado. O projeto gerou muita polêmica entre os profissionais da Rede, inclusive em relação aos alunos com NEE, como mostra o diálogo de uma mãe em conversa com a

coordenadora da Equipe de Educação Especial:

“Ontem uma mãe esteve aqui e estava falando:

– Será que meu menino vai passar [...] porque ele já ‘tá’ repetindo pela terceira vez.

[...] ele tem realmente bastante comprometimento, ele vai ter o tempo dele, e isso a gente tem tentado passar pra ela.

– Não seja tão impaciente nesse sentido, dê tempo ao tempo ao seu filho, ele vai sempre estar um pouquinho aquém, mas ele vai alcançar.

– É que o menino está assim: ‘Mamãe, eu tenho que passar esse ano, porque senão eu não vou ganhar os cem reais!’

E eles falaram pra ele:

– Não se preocupa, filho, se o Prefeito não te dar, nós vamos te dar os cem reais.”

(Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

A coordenadora acrescentou sua reflexão sobre as possíveis consequências do projeto:

“[...] a gente vai ter... ter um aumento na questão da violência, principalmente contra o professor, que vai ter muita família pressionando o professor a passar menino pra ganhar cem reais.” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

O pedagogo relata sobre as repercussões do referido projeto, discutidas entre os professores da sua equipe escolar:

“[...] cem reais que eles vão dar a cada aluno que passar [...], fazendo uma estimativa, vamos pegar uma turma de trinta, que é a média [...], então vão dar 3.000 [...]. Pois é, eu fiz um cálculo aqui, na nossa escola, por exemplo, que não tem nem biblioteca [...]. Nós temos quatorze turmas só de manhã [...] vão dar R\$52.000,00. Com esse valor faria uma sala de biblioteca aqui [...], um laboratório de informática [...], então é uma questão política [...]”. (Pedagogo Mauro)

Concordamos com o pedagogo que existem outras prioridades que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Município, e uma delas seria investir mais recursos na formação dos profissionais de toda a Rede, além de promover melhorias salariais e melhorias nas condições de trabalho nas escolas.

3.8.4 Algumas Críticas às Iniciativas do Sistema

- O Projeto Bom na Escola reforça a visão assistencialista que vem tradicionalmente persistindo nas práticas governamentais do município pesquisado, prejudicando investimentos em outros aspectos e não priorizando o aperfeiçoamento profissional e a adoção de inovações científicas e tecnológicas na educação.
- A parceria com o Sistema de Saúde tem-se colocado como uma questão muito polêmica, pois, quando um profissional da escola solicita à família que leve seu filho ao médico para sanar eventuais dúvidas quanto às dificuldades encontradas no processo de ensinar e aprender, as famílias muitas vezes resistem ou não o fazem alegando não conseguir atendimento nos postos de saúde.

No caso do município da Serra, as famílias estão carentes em relação à assistência à saúde, uma vez que o Sistema de Saúde Municipal oferece somente pediatra, ginecologista e clínico geral, ficando sob responsabilidade do Sistema de Saúde Estadual oferecer as demais especialidades. Neste caso, o atendimento é muito precário, não dando conta das demandas:

“[...] a saúde não faz a parte dela [...]. Os nossos alunos

da Rede, se o menino, está lá com sarna, está se coçando [...] e está pegando coceira em todo mundo [...]. Ele entra na lista de espera do Posto de Saúde [...]. Aqui na Serra, mesmo pelo Estado, você não encontra fonoaudiólogo, você não encontra psicólogo, você não encontra psiquiatra, você não encontra atendimento [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Livia)

Como podemos perceber, não há uma sintonia entre os diversos órgãos do Sistema, o que acaba desarticulando a ação dos profissionais e até desmotivando-os diante dos desafios do contexto.

- Criação do Centro de Referência e as Instituições Especializadas

Outra política adotada pelo sistema de ensino pesquisado diz respeito à inserção de especialistas, como fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, no Sistema Educacional, que já tem uma equipe multiprofissional atuando diretamente na educação e cogitando a idéia de criar um Centro de Referência para o atendimento e apoio aos alunos com NEE. Tal iniciativa está pautada em princípios segregadores, já que cria outros espaços separados da escola para dar conta de uma parte da educação dos alunos com NEE (MENDES; TOYODA; BISACCIONE, 2007; FERREIRA, M.C. C. 2006).

Por isso, entendemos que o atendimento assistencial da saúde deve atingir todos os cidadãos, em especial os alunos da Rede de Ensino, através de sistemas de parceria com a educação, de forma que todos os alunos, particularmente aqueles com NEE, sejam amparados em seus direitos à educação, à saúde e a uma vida digna.

Advogamos que trazer profissionais da saúde para dentro do

Sistema de Educação não vai resolver os problemas da educação. Precisamos de políticas públicas que valorizem os servidores públicos, cada um em sua área, para que as demandas sociais sejam satisfatoriamente atendidas, conforme sinaliza a pedagoga: *“Enquanto nós acreditarmos, ou aceitarmos, ou permitirmos que uma outra pessoa faça o que cabe a nós, nós não vamos ser valorizados!”* (Pedagoga Eva)

Diante das carências no atendimento dos Sistemas de Saúde, alguns profissionais acabaram buscando a ajuda da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Serra (APAE/Serra) para uma avaliação diagnóstica dos alunos com NEE, mas essa foi uma via que não deu muito certo:

“[...] uns profissionais que são pagos [...], que são funcionários efetivos da Serra [...], ainda recebem complementação [...]. Quando nós entramos na Serra, essa questão da assistência social, da assistência médica, também nos incomodava desde aquela época, e uma vez nós pedimos à APAE que atendesse esses alunos, [...] pelo menos pra uma avaliação [...] fonoaudiológica, neurológica e psicológica. Aí a gente encaminhava e eles atendiam [...]. Esses profissionais são pagos pelos cofres públicos municipais, por isso eu acho que eu não estou pedindo nenhum favor [...] quando eu encaminho alguns alunos [...]. O que que aconteceu? [...] o neurologista não é [...] de comungar com a filosofia inclusiva [...]. Quando as mães chegavam lá com os filhos, ele falava assim: ‘Seu filho não é doido! [...] ele não é doido! Pra que que está trazendo ele aqui? Tem que trazer aqui os que são assim, assim e assim’. Um grupo de mães voltou e relatou pra pedagoga [...]. Só de conversar eles já chegavam às conclusões deles, e emitiam as opiniões deles [...]. Então eu não vejo a APAE/Serra em condições disso [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

Quanto ao atendimento da APAE/Serra, surgiram outras questões que acabaram interferindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, como relatam as professoras:

“[...] o aluno frequenta a APAE [...], mas não tem aquela ponte com a escola comum.” (Professora de Educação Especial – Luana)

“[...] a APAE da Serra [...] tem uma questão assim: se o aluno for pra APAE, ele não pode ficar na escola regular [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

Sentimos falta de um poder público que saiba estabelecer uma articulação entre os diferentes serviços e atendimentos de forma a suscitar um pensar/fazer humanizador em relação aos alunos com NEE.

Diversas pesquisas apontam a fragilidade das políticas públicas em nível tanto estadual como municipal para garantir uma escola pública inclusiva, nos aspectos de infra-estrutura, programas educativos e recursos financeiros bem como a dependência do poder público das instituições especializadas, mesmo que de caráter filantrópico (BUENO, 2006; PRIETO, 2006; KASSAR, 2006; BAPTISTA, 2006a; JESUS, 2006a).

- *O município da Serra e a proposta de um trabalho colaborativo*

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo Município, a proposta de um trabalho colaborativo é uma política que vem sendo aos poucos implementada pela Equipe Central com os professores de Educação Especial que atuam nas escolas. Pelo menos há pistas nesse sentido.

“[...] tem que ser um trabalho colaborativo, só que a gente encontra muita dificuldade, ainda, de entrar na sala, de planejar junto com esse profissional. Isso é dificultado dentro da escola. Então, infelizmente, tem acontecido mais esse processo desse profissional tirar o aluno e fazer um trabalho na sala de recurso [...]”. (Coordenadora da Equipe Central da Educação Especial – Psicóloga Suzi)

“[...] a proposta é de um trabalho colaborativo, e o que a gente está tentando é trabalhar com os professores [...]. É um trabalho de conquista, porque aquela visão da gente tirar o aluno da sala pra atender lá na sala de recursos, só fazer isso, a gente, ao invés de incluir, de ajudar, de auxiliar, a gente segrega. Então essa sala de recursos ela tem que ser uma sala de apoio, de recursos mesmo, pra alguns momentos [...]”. (Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental da Equipe Central – Lívia)

Se, por um lado, a política do Sistema Educacional defende o trabalho colaborativo, por outro lado e diante dos grandes desafios encontrados nas diversas realidades dos cotidianos escolares, os professores de Educação Especial sentem-se expropriados de sua autonomia para pensar qual a melhor proposta de ensino para os alunos com NEE:

“[...] eu vou no intuito de colaborar sem saber se ele está me vendo como colaborador ou se eu estou conseguindo ser um colaborador, porque eu posso não estar conseguindo ser o colaborador [...]. Me desculpem os colegas da nossa equipe, que estão querendo a qualquer custo que a gente faça o trabalho colaborativo [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

A maioria dos professores de Educação Especial demonstra certa insegurança para atuar na perspectiva de trabalho colaborativo, conforme sugere o Sistema, e o programa de formação continuada vigente não tem dado conta de preparar esses profissionais para executar a política “idealizada” pelo Sistema:

“O trabalho colaborativo começou no ano passado e ele não está tendo muito apoio [...]. Apoio que eu falo é uma assessoria mesmo, com a gente [...]”. (Professora de Educação Especial – Ivone)

A falta de uma formação continuada de qualidade para os professores de Educação Especial (PRIETO, 2006), aliada às orientações em fase experimental da Equipe Central, desarticula e até desfavorece as práticas desses profissionais nas escolas, os

quais também demonstram não estar em sintonia com a proposta de um trabalho colaborativo. A esse respeito a professora comenta:

“A proposta era o trabalho colaborativo, mas, dependendo da atitude da escola [...]. Se desse pra entrar em sala de aula, entraríamos, se não desse, vamos ficar do lado de fora [...], como se fosse um processo [...]. E eu cheguei e fui ficando da forma que as coisas foram acontecendo; e quando eu cheguei, eu recebi uma lista com vinte alunos, tudo déficit de aprendizagem [...] quase evadidos [...]”. (Professora de Educação Especial – Márcia)

Numa outra realidade, a professora tenta explicar como executa o que entende de trabalho colaborativo sem se desvincular totalmente do atendimento clínico mais individualizado na sala de recursos:

“Quando eu vou pra sala de aula [...] eu fico umas duas horas e meia numa sala, depois eu vou na outra também e trabalho com o aluno lá [...]. Aqui eu pego um pouco [...] depois eles sobem e vem outra turma de dois, três [...] não pode vir mais do que três aqui na sala de recursos [...]”. (Professora de Educação Especial – Marcela)

Se, por um lado, falta preparo aos professores de Educação Especial para lidar com a perspectiva do trabalho colaborativo, também há essa carência na formação dos professores de sala comum, e essas lacunas acabam comprometendo a proposta de trabalho, causando grandes perdas na aprendizagem dos alunos em geral (DEVENS, 2007), como sinaliza a professora:

“[...] os alunos estão lá na frente e a aluna com DV está lá atrás [...], se perde totalmente [...]. Fizemos um planejamento, eu ampliei as atividades dela todinhas [...] só que, quando eu chego lá [...], as atividades que eu deixo [...], é como se eu tivesse a responsabilidade, sozinha, de estar dando essas atividades, e não é assim. Isso já foi falado com a professora, e a discussão não serviu pra nada.” (Professora Maria)

É nessa direção que alguns pesquisadores do trabalho colaborativo avaliam:

[...] ainda falta preparo dos professores para lidarem com esse tipo de trabalho colaborativo, pois eles tendem a atribuir tarefas e esperam que o colaborador se responsabilize exclusivamente pela criança com necessidades educacionais especiais, enquanto eles se dedicam aos demais alunos (MENDES; TOYODA; BISACCIONE, 2007, p. 73).

Em um contexto de muitas carências, a sala de recursos, em vez de ser um apoio pedagógico, passa a ser compreendida como um espaço de enfeite que mascara a realidade excludente do cotidiano escolar (DEVENS, 2007). Assim, a possibilidade de utilização do material da sala de recursos na sala de aula comum para facilitar o trabalho colaborativo passa a ser um problema:

“[...] na sala não tem como trabalhar com material porque [...] chama atenção [...]. Todos querem e a turma toda quer e aí não dá certo [...]”. (Professora de Educação Especial – Marcela)

“[...] eu já fiz a experiência de atender da mesma forma que eu atendo aqui na sala de recursos na sala regular, mas primeiro existe a influência das outras crianças [...] não dá [...]”. (Professora de Educação Especial – Clara)

“[...] a sala é muito agitada, então ela não consegue pegar muito bem. Então eu fico aqui na sala de recursos e fico lá na sala de aula.” (Professora Maria)

A sala de recursos contrasta com a sala de aula comum por possuir materiais atrativos e de boa qualidade, porém em pouca quantidade, o que desfavorece o trabalho numa sala de aula com mais de trinta alunos. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de ressignificar os espaços/tempos da escola para vislumbrar perspectivas mais inclusivas. Devens (2007), em sua pesquisa, evidencia possibilidades muito positivas nesse sentido.

É importante ressaltar que, no cenário das políticas de Educação

Especial do Município, continuam surgindo as salas de recursos, geralmente através de incentivos por parte da Equipe Central, que sensibiliza as escolas a criarem esse espaço. Acerca desse fato, a coordenadora da Equipe relata:

“Foram escolas que realmente entenderam a necessidade, a importância de ter esse espaço pra trabalhar com os alunos e reservaram uma sala pra que... isso acontecesse [...]. Porque isso é... de consciência mesmo [...] obrigatório não é. A gente não pode chegar na escola e falar: ‘Você tem que abrir uma sala de recurso aqui’ [...]”. (Coordenadora da Equipe Central – Psicóloga Suzi)

Nas realidades que passamos a conhecer durante as visitas, percebemos que as salas de recursos tinham muitos atrativos, porém o espaço era muito reduzido, sugerindo um trabalho clínico, já que não comportava muitas crianças, o que dificulta pensar uma nova cultura escolar, seja numa perspectiva de um trabalho colaborativo, seja numa proposta de tornar a escola mais inclusiva. Lívia esclarece:

“A sala da Educação Especial das escolas [...] seria a sala de recursos. A gente está recebendo agora computadores, televisão, DVD, tem aparelho de som, tem tapetes pras crianças poderem ir ‘pro’ chão, tem muitos itens pedagógicos, muitos jogos, de matemática, de memória [...]. A gente gostaria de poder mandar para todas as escolas, mas nem todas têm sala de recursos.” (Coordenadora da Equipe Central – Lívia)

Conforme podemos constatar, as escolas que não têm salas de recursos não recebem o apoio material e humano do Sistema para atender os alunos com NEE.

Dentro desse contexto, sensibilizar os professores de Educação Especial para desenvolver o trabalho colaborativo torna-se uma tarefa cada vez mais difícil, já que a sala de recursos e o trabalho clínico encontram espaços mais confortáveis e vantajosos.

Assim, temos uma realidade que está muito aquém do ideal e, ainda que o Sistema tenha propostas inovadoras, as escolas ainda não têm condições de colocá-las em prática, conforme reclama a professora:

“[...] a maior [...] tensão é que a gente fala, fala, fala... e, quando você volta, está tudo do mesmo jeito. Parece que as escolas não ouvem muito a orientação da gente, elas fazem o que elas querem, [...] mas também eu não tiro a razão delas não; [...] elas fazem o que acham que a escola vai dar conta.” (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Helena)

Se para as séries iniciais o trabalho colaborativo já é um desafio, as barreiras são ainda maiores nas séries finais do Ensino Fundamental, seja pela resistência dos professores de Educação Especial, pelo próprio cotidiano conturbado, seja pela resistência dos demais professores de sala comum.

“Da 5.^a à 8.^a é complicado você ficar dentro de sala com o aluno [...], porque ficar na sala é como se a gente estivesse fiscalizando o trabalho do professor [...]”. (Professora de Educação Especial – Maria)

“[...] trabalhar com 5.^a à 8.^a série [...]. Estressa, às vezes o professor não colabora, ele só colabora quando ele vê o resultado do aluno.” (Professora de Educação Especial – Alice)

Outra professora de Educação Especial concorda com a opinião de alguns professores de sala comum que o trabalho colaborativo fica inviabilizado pelo modelo de escola que temos, e, nesse sentido, o atendimento clínico aos alunos com NEE torna-se uma defesa por parte da maioria dos professores de Educação Especial:

“Achar que o aluno com NEE pode ficar das sete às onze e meia ali na sala, trabalhando só com ela, é ilusão [...] que eles não vão acompanhar com os outros [...] nem os outros, muitas vezes, não acompanham... quem dirá a criança que tem a deficiência mesmo. Então é mais

interessante que duas vezes por semana, às vezes três, durante uma hora, ela saia [...] venha priorizar o aprendizado principalmente da leitura e da escrita [...]. (Professora de Educação Especial – Clara)

“Eu estou priorizando mais é o trabalho individual. Em alguns casos, eu acho que o trabalho individual rende mais.” (Professora de Educação Especial – Luana)

Para que a proposta de trabalho colaborativo prospere e dê bons retornos na aprendizagem, faz-se necessário que haja o compromisso de todos da escola, e isso inclui planejamento semanal das aulas, envolvendo reuniões entre professores de sala comum, professores especializados, pedagogos e quem mais se fizer necessário para que a execução da proposta pedagógica atinja todos os alunos. Para isso, mais uma vez salientamos a necessidade de se repensarem os espaços/tempos coletivos do cotidiano escolar.

- *O trabalho por itinerância*

O trabalho por itinerância constitui-se num outro fator complicador para a implementação de uma proposta de trabalho colaborativo, inclusive para a concepção de inclusão, conforme podemos perceber no relato da professora:

“[...] eu não acompanho a formação continuada nas cinco escolas em que eu trabalho por itinerância [...] porque eu estou cada dia em uma escola [...]. Geralmente, quando aqui tem, na outra escola eu estou trabalhando como apoio [...]. A gente trabalha inclusão e se sente excluída [...]. A parte mais difícil que eu acho é esse tempo, é muito pouco com o aluno [...] uma vez só por semana [...]”. (Professora de Educação Especial – Maria)

Essa é a realidade dos professores de Educação Especial: escolas grandes, com turmas superlotadas e carência de recursos físicos, materiais e humanos para trabalhar com a diversidade, que é cada vez maior, o que acaba inviabilizando qualquer

proposta inovadora. Assim, há necessidade urgente de se repensar a itinerância, a escola e o sistema como um todo (FRANÇA, 2008).

Outro fator que entendemos ser crucial para pensar qualquer inovação no cotidiano escolar é a necessidade de se criarem espaços/tempos coletivos para planejamento das ações entre pedagogo/professor de Educação Especial/professor de sala comum, em prol da aprendizagem de todos os alunos, como sugere a professora:

“Eu não vejo condições de trabalho colaborativo, eu levando material só pro meu aluno [...] e eu atendo em alguns momentos o aluno em particular [...]. Eu não vejo como eu vou fazer esse trabalho junto com o professor... a não ser que eu planeje com ele um trabalho tipo em multiníveis [...]. Eu não tenho um horário de planejamento com o pedagogo [...], por mais que eu tente, eu não consigo fazer essa ponte com esse professor que eu vou colaborar [...]. Eu acho que eu vou fazer um trabalho atrapalhador e não colaborador [...] planejamento de equipe [...] isso é trabalho colaborativo, então o que precede o trabalho colaborativo se chama planejamento de equipe.” (Professora Ivone).

Concordamos com a professora que o planejamento em equipe é imprescindível para o bom andamento do trabalho colaborativo e que este se constitui numa opção de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na escola como apontam também as pesquisas de Jesus (2002), Gonçalves (2003), Almeida (2004), Devens (2007), entre outras. Diante dos desafios também surgem sugestões que abrem novas possibilidades para pensar o trabalho colaborativo, canalizando o tempo do professor de Educação Especial como um assessor do trabalho docente, juntamente com o pedagogo da escola. Ao encontro disso as professoras sugerem:

“[...] a gente poderia trabalhar mais a questão do planejamento, ter o momento certo já com o professor [...]”. (Professora de Educação Especial – Clara)

“No início, foi difícil, tinha aquela resistência da

professora [...]. Agora a professora planejou hoje comigo e eu vou entrar quinta-feira na sala dela [...] eu faço material pra turma toda [...]". (Professora de Educação Especial – Edna)

Os dados apontam para a necessidade de vencer as resistências entre professor de sala comum e profissionais especializados, e uma das vias para isso seria haver mais tempo de planejamento envolvendo esses profissionais (CORREIA, 2006; DEVENS, 2007).

Concluimos que há certa fragilidade nas políticas do Sistema quando propõe um trabalho colaborativo, desconsiderando a necessidade de que haja clareza sobre essa proposta de trabalho entre os profissionais que irão executá-la, ou seja, não basta que alguns compreendam e outros executem, é necessário que todos os envolvidos entendam o que seja um trabalho colaborativo e compreendam que os espaços escolares precisam contribuir para que haja uma nova cultura escolar. Assim,

[...] para se implementar a educação inclusiva, os apoios aos alunos com dificuldades serão bem-sucedidos se proporcionados dentro da sala de aula de educação regular e do ambiente escolar (STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 161).

Mesmo diante dos inúmeros desafios que ainda se impõem a esse Sistema Educacional, não podemos negar que, nos últimos anos, em especial na gestão do governo 2004-2008, tivemos investimentos em construção e reforma de escolas, para torná-las mais adequadas, bem como na aquisição de materiais para a melhoria do atendimento aos alunos com NEE, além dos esforços do Poder Público em propiciar melhores momentos na formação dos profissionais da educação.

Pensamos que não basta criar salas de recursos requintadas e dispor de um professor de Educação Especial para que haja um

trabalho colaborativo e uma escola inclusiva. É necessário investir principalmente nas políticas públicas voltadas para a formação continuada, porque, mais do que os recursos físicos e materiais, será a formação a mola impulsionadora de novas culturas escolares.

Também encontramos nas escolas os profissionais que procuram se eximir de suas responsabilidades e muitas vezes se utilizam do discurso de que não têm formação para trabalhar com alunos com NEE:

“[...] a gente orienta sobre a importância de o pedagogo estar trabalhando o professor da sala comum [...]. O importante é que eles possam planejar juntos. O especialista está ali pra ajudar o professor que vem com aquele discurso: ‘Eu não sei fazer, eu não fui preparado pra fazer’ [...]”. (Componente da Equipe de Educação Especial – Órgão Central - Suzi)

Realmente o pedagogo precisa assumir essa função de gerenciamento da formação dos profissionais da escola, mas ainda existem muitos desafios nesse sentido, e um deles é a falta de tempo coletivo para que esses profissionais possam sentar e discutir, com a tranquilidade necessária, os problemas da escola.

Outro desafio encontrado pelos pedagogos nesse sentido diz respeito à acomodação daqueles profissionais que preferem manter-se naquele lugar do “não sei” e também não querem aprender, porque, se aprenderem, terão que fazer. Nesse discurso existem os profissionais que estão na educação e que incoerentemente estão paralisados em termos de formação e pouco se movimentam no sentido de estudar (JESUS, 2008b).

Diante dessa situação, pensamos que uma proposta interessante e eficaz seria uma iniciativa do Sistema em promover seminários

envolvendo os profissionais de toda a Rede, com diálogos que abordem o que seria uma formação de qualidade, visando criar novas concepções e, por que não dizer?, uma nova cultura escolar (GONÇALVES, 2008; GIVIGI, 2007).

É nessa perspectiva que entendemos ser urgente e necessária uma nova política de formação voltada para os profissionais da educação, de forma que vislumbrem propostas de uma Educação Inclusiva e se reconheçam como responsáveis pelas diversas necessidades dos alunos, contrariando as práticas excludentes que ainda encontramos na escola:

“A maior parte dos profissionais que se encontram dentro da escola tem uma formação deficitária com relação à inclusão [...] primeiro, que é difícil de você aceitar dentro da sua sala um desafio maior; é mais fácil a gente trabalhar com as questões simples que emitem resultados mais rápidos [...]. Aquilo que a gente considera ‘problema’ normalmente a gente tem a tendência a rejeitar, e isso não é diferente dentro da sala de aula, nem dentro do espaço da escola, porque, quando a gente fala de inclusão, não é só o professor, é também servente, é também secretários, a direção [...]”.
(Pedagoga Stella)

A pedagoga ressalta ainda que os cursos universitários não dão conta de promover nos profissionais da educação essa consciência inclusiva e que as conseqüências disso acabam culminando em práticas educativas excludentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos fazer uma cartografia criteriosa do Sistema Educacional no município da Serra, tendo como foco principal a inclusão escolar e as possibilidades de intervenção do pedagogo para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, em especial a daqueles que demandam maior apoio pedagógico.

Os pedagogos e outros profissionais entrevistados, em sua maioria, demonstram certo conhecimento do que seriam suas atribuições com relação à inclusão escolar, mas admitem que carecem de melhorias de condições de trabalho e de formação para conseguirem atingir os resultados esperados na profissão, principalmente no que se refere à inclusão escolar.

Portanto, se os sistemas desejam realmente que os pedagogos dêem conta de refletirem as questões da diversidade em busca da inclusão escolar cabe aos primeiros proporcionarem melhores condições de trabalho para que os profissionais da educação consigam dar conta de suas funções.

Salientamos ainda que implementar uma filosofia de escola inclusiva requer muito investimento e não basta mascarar superficialmente uma inclusão em que na escola a realidade é frustrante para profissionais e alunos, enquanto nos discursos orais e escritos de quem responde pelo sistema retrata um ideal distante da realidade.

Ainda nesse sentido constatamos uma realidade em que os profissionais estão se ausentando muito das suas atividades diárias por motivos de licença médica, o que nos dá indícios de que a educação, da forma que está sendo gerida, está

adoecendo seus profissionais e que necessita urgentemente de políticas públicas que resgatem as condições dignas de trabalho e a profissionalização dos educadores.

Quanto à formação inicial, constatamos que há um consenso entre a maioria dos sujeitos pesquisados quando relatam sobre a fragilidade dos cursos de graduação no que diz respeito aos saberes/fazeres numa perspectiva de inclusão escolar, por parte seja dos professores de Educação Infantil, das séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental, seja dos pedagogos ou mesmo dos professores de Educação Especial. Nessa perspectiva, Victor aponta que a

[...] discussão sobre a formação do professor tem sido temática constante no debate sobre a educação inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a premência de se ter professores que atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos (VICTOR, 2007, p. 295).

Embora os cursos de formação continuada ainda não tenham dado conta de preencher as lacunas da complexidade e da diversidade da ação educativa, constatamos que há uma preocupação por parte dos profissionais das escolas e do Sistema em pensar propostas mais inclusivas.

A insegurança também tem sido uma constante na práxis dos professores de Educação Especial. Tal fato pode ser justificado por uma formação, muitas vezes frágil, desses professores na área de atuação. Somando-se a isso, os próprios cursos oferecidos pelas instituições atuais também são ainda incipientes quando se trata da temática Educação Especial/Inclusão Escolar. Acreditamos que esse campo seja muito vasto, necessitando de muitos estudos para que possamos compreender como lidar e

conviver com a diversidade no processo de ensinar e aprender juntos (BARRETO, 2007).

Também nesse sentido, temos que convir que a perspectiva da inclusão escolar trouxe uma nova dimensão e complexidade para os saberes/fazeres da práxis dos profissionais que atuam nas escolas, exigindo deles uma formação mais voltada para o enfrentamento dessa situação.

Por um lado, no entanto, os cursos de formação de professores de Educação Especial oferecidos até então são, em sua maioria, de curta duração e se voltam para o atendimento em escolas especializadas, como a APAE e a PESTALOZZI, o que exige desses e de outros profissionais da educação novas buscas por formação, numa “[...] atitude de colaboração-crítica, em que todos sejam acolhidos/compreendidos em seus saberes-fazeres” (JESUS, 2008d, p. 224).

Por outro lado, os cotidianos encontrados nas escolas, pelas carências da própria estrutura organizacional da instituição, contribuem para que não se reflita sobre essa perspectiva, ao regular os espaços/tempos dos alunos e profissionais, submetendo-os a horários rígidos que os impedem de ter a tranquilidade necessária para o exercício do pensar e impossibilitam a necessária vinculação que deve existir entre currículo, pedagogia, políticas e administração da educação. Portanto, “[...] para mudar a escola, é preciso mudar a sua organização e o modo como é pensada e gerida” (JESUS, 2006b, p. 105).

Nesse sentido, o Sistema Educacional como um todo precisa proporcionar às escolas a autonomia de pensar seus projetos educacionais, sem as amarras das regulamentações legais, que

mais atrofiam os processos de aprendizagem do que os inspiram a vencer seus próprios obstáculos.

Pensar a inclusão escolar demanda pensar a situação da escola, que está sobrecarregada e necessita de parcerias e apoios diversos. Não será a instituição de uma equipe pequena²³ de Educação Especial que irá solucionar os problemas da inclusão escolar. Essa equipe também acaba sentindo-se impotente diante das inúmeras responsabilidades que lhe são impostas pelo sistema e as poucas possibilidades de atendê-las.

Por sua vez, deveria caber à Equipe Central de Educação Especial apenas a responsabilidade de promover e acompanhar os processos de formação dos profissionais da Rede, tendo como foco a instituição de propostas inclusivas, eximindo-se assim das funções de visitar as escolas e avaliar/diagnosticar os alunos com NEE. Essa seria tarefa para os profissionais da escola num trabalho conjunto (FERREIRA, M. C. C., 2006).

No caso do município em estudo, diante das carências no atendimento da saúde, pensamos ainda que os componentes da Equipe Central, como psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo, deveriam assumir como funções essenciais a elaboração de projetos e a propostas de políticas na perspectiva de buscar as parcerias necessárias com os demais sistemas públicos (Secretarias de Assistência Social, de Saúde e outras), agindo, assim, como sujeitos-chave para suprir/amenizar as necessidades da educação que extrapolam as instâncias pedagógicas e que são inerentes aos saberes/fazeres da Psicologia, da Assistência Social e da Fonoaudiologia.

²³ Há uma demanda crescente de alunos com NEE nas escolas e a equipe de educação especial é insuficiente para atender todos os casos.

Também com relação ao trabalho por itinerância dos professores de Educação Especial, entendemos que teria um resultado mais progressivo se esses profissionais fizessem parte do quadro de pessoal de cada escola, atuando junto com os professores de sala comum e pensando coletivamente as possíveis soluções para cada situação-problema em torno da inclusão/exclusão dos alunos.

A vinculação da criação de uma sala de recursos em cada escola para que, só então, o Sistema possa designar um professor de Educação Especial como parte da equipe dos respectivos profissionais e não mais como itinerante significa para nós mais uma forma de exclusão dentro da própria escola, principalmente porque boa parte das salas de recursos é improvisada em espaços pequenos destinados a um atendimento clínico dos alunos com NEE, o que não proporciona condições para um trabalho numa perspectiva de inclusão.

A Equipe Central do município pesquisado deu início a uma proposta de trabalho colaborativo em 2007, entretanto, embora essa seja uma alternativa interessante para pensar as questões da inclusão escolar, entendemos que, para esse caso, faltou preparar os professores de Educação Especial como agentes principais do que seria um trabalho colaborativo, bem como os profissionais da escola para receberem melhor a nova proposta. Acrescente-se que os profissionais que atuam no conjunto da Secretaria Municipal de Educação demonstram que lhes faltam um olhar de interesse pela inclusão escolar, o que tem dificultado o trabalho numa ação colaborativa.

Outra iniciativa voltada para a inclusão escolar é o Projeto de Reforço, implantado recentemente pelo Sistema de Educação. O Projeto compreende a visita de um professor alfabetizador a cada escola, duas a três vezes na semana, na qual atua por itinerância,

retirando o aluno no horário da aula para um atendimento individualizado ou em pequenos grupos, visando ao aperfeiçoamento da alfabetização.

Embora essa seja uma alternativa avaliada por boa parte dos sujeitos pesquisados como positiva, em nossa opinião é mais uma prática segregacionista dentro da escola, já que o processo de exclusão em que se encontra o aluno dentro da sala de aula é reforçado quando ele é retirado do grupo/turma para receber apoio pedagógico em separado.

Outra iniciativa do Sistema Educacional do Município da Serra é o Projeto Bom na Escola²⁴, que visa estimular os alunos e suas famílias a se envolverem no combate aos altos índices de evasão e repetência que vêm ocorrendo tradicionalmente na Rede de Ensino. Nesse sentido, pensamos que os recursos financeiros investidos no Projeto poderiam ser mais bem aproveitados se fossem aplicados na melhoria das condições de trabalho, na formação profissional ou, mesmo, na melhoria salarial dos profissionais da educação.

Assim, os esforços/projetos dos profissionais da educação que têm sido desenvolvidos na escola e no Sistema como dispositivos para a inclusão escolar ainda têm sido incipientes para fazer frente à realidade, com vistas a uma proposta de educação inclusiva.

Nesse sentido, esperamos dos pedagogos, da escola e do Sistema novas investidas em processos de formação, para que se crie/recrie uma nova cultura escolar com uma práxis mais inclusiva. Para isso, pensamos que uma das mudanças radicais na

²⁴ O Projeto Bom na Escola consiste em dar ao aluno aprovado em cada ano letivo um bônus de R\$100,00 para a compra de materiais escolares em casas comerciais previamente cadastradas pelo Sistema de Ensino.

estrutura da escola deva ser a redução do número de alunos por turma para cada professor, com o intuito de melhorar as condições de trabalho no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

A função do pedagogo compreende desde o acompanhamento da prática de docentes em situação de inexperiência profissional até a recepção de novos professores na escola, além da criação de oportunidades de formação continuada para toda a equipe escolar visando ao aperfeiçoamento profissional de todos (ALARCÃO, 2005a).

Implícito nas funções do pedagogo está o acompanhamento pedagógico da avaliação institucional e dos alunos, com prioridade para a avaliação formativa (ALARCÃO, 2005a), além de, no contexto atual, a instituição de uma perspectiva de inclusão escolar.

Nesse sentido, esses profissionais apontam que, nos seus cotidianos, se sentem entre a regulação e a liberdade, e seus saberes/fazeres muitas vezes não lhes dão condições de emancipação fazendo-se necessário pensar políticas de ampliação dos espaços/tempos para a formação continuada do/no coletivo escolar, a fim de vislumbrarem maiores possibilidades para a inclusão escolar.

Acreditamos que aqui esteja um dos pontos principais das nossas reflexões. Diríamos que os momentos de formação continuada são essenciais na constituição do saber/fazer/ser do pedagogo, e isso não lhe está sendo proporcionado nos contextos desse Sistema de Educação em que ele (sobre)vive. Entendemos que, sem esses momentos, é como se tirassem dele a essência da especificidade da profissão e

as possibilidades de inovação da práxis de si mesmo e da equipe.

As demandas de alunos com NEE na Rede de Ensino estudada vêm crescendo progressivamente e têm causado nas escolas um movimento que, no mínimo, abala as dinâmicas pouco flexíveis que o Sistema Escolar tradicionalmente tem tentado manter. Como sinaliza Caiado (2007, p. 211):

[...] em nosso país, nos acostumamos com pessoas deficientes caladas, sem voz. Impossibilitadas de sair de casa por barreiras materiais ou por uma visão de mundo hegemônica que as intitula incapazes e culpadas pela condição em que se encontram vítimas.

Fazendo frente a esse processo, temos encontrado atualmente, nas escolas, famílias e até alunos com NEE mais reivindicativos dos seus direitos.

Pensamos que cada governo adota a seu modo as políticas públicas, considerando sua relação com a sociedade, a dinâmica própria de governar e a capacidade tanto dos cidadãos quanto do sistema público de fiscalizar as ações governamentais e exigir a garantia dos direitos sociais (CHRISPINO, 2005).

Assim, cada governo, em seu processo sócio-histórico, vai constituindo-se e deixando suas marcas ora mais, ora menos positivas em relação à qualidade de gestão e às políticas públicas. Conforme alerta Gentili (2001, p. 250),

[...] devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação de qualidade. Mas

também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e *sentido* para os excluídos que, em nossa sociedades, são quase todos.

Nessa direção, cabe ao sistema público e aos profissionais da educação ressignificarem-se em suas funções sociais, de forma que suas práxis se orientem para a formação de subjetividades mais questionadoras e inventivas em busca da inclusão escolar (MEIRIEU, 2002).

Diante dos avanços e desafios pontuados nesta pesquisa, temos a convicção de que a inclusão escolar se constituirá, ainda por um bom tempo, como temática fértil de novos estudos, seja para ressignificar de forma mais prospectiva a profissão pedagogo e o exercício da docência, seja para criar uma nova cultura escolar e novas/outras políticas de gestão educacional por parte do Sistema de Ensino Municipal investigado.

5 REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. N. de. **Educação especial**: buscando uma reflexão sobre desafios e possibilidades do trabalho do especialista no contexto da escola regular em tempo de inclusão. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

AINSCOW, M.; WANG, M.; PORTER, G. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. In.: ALARCÃO, Izabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal, Porto Editora LDA, 1996. p. 171-189.

_____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2005b. p. 11-55.

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006a. p. 21-46.

_____. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006b. p. 77-87.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como professo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-181.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência

mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O Coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006. p.11-24.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAPTISTA, C. R. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006a. p. 87-103.

_____. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: _____. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 17-29.

_____. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 154-165.

BARRETO, M. A. S. C. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: Edufes, 2006. p. 82-91.

_____. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 271-280.

_____. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 213-218.

BARRETO, M. A. S. C.; AZEVEDO, V. O. de. **As diretrizes curriculares nacionais e o curso de pedagogia da UFES: dilemas para a construção de práticas educacionais da/para a educação inclusiva.** Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/267.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível no site: http://www.faculdadesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/diretrizes_curriculares_nacionais_ped.pdf. Acesso em 25 de jul. de 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Leis básicas da educação**. Vitória: SEDU, 1997. p. 15-40.

BRZESINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-82.

BUENO, J. G. S. Processo de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p.105-123.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 210-219.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Série I, Escola, v. 16).

CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 1/2, p. 61-90, jan./dez. 2005.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CORREIA, V. G. de P. **Processos de inclusão escolar**: um olhar prospectivo multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo-crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FELDFEBER, M.; REDONDO, P.; THISTED, S. Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? - Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 143-166.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2005. p. 81-102.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da educação. In: _____. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-254.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 139-154.

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão**: o trabalho do professor de educação especial. 2008. 356f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. In: Fórum de Educação: pedagogo, que profissional é esse? 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/CBN/UEMG, 2003. V. 1p. 39-68.

GARCIA, R. L. Especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-23.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Por uma pedagogia da esperança. In.: GENTILI, P.; McCOWAN, T. (Org.). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 255-272.

GIVIGI, R. C. do N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Ecos**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de aluno com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

_____. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sistema de consulta do Senso Escolar 1997/2008.** Brasília-DF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[site:http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1)>. Acesso em: 23 jan. 2009.

JESUS, D. M. de. Educação inclusiva: construindo novos caminhos. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado - USP. Vitória: PPGE: UFES, 2002.

_____. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de ; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006a. p. 203-218.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 95-106.

_____. **As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo.** Vitória: Gráfica Universitária, 2008a.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008b. p. 139-159.

_____. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira & Marin, 2008c. p. 75-91.

_____. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008d. p. 215-225.

KASSAR, M. de C. M. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 75-85.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade, Campinas vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006. p. 843-876. Disponível no site: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2009.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 69-80.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 361-386.

MARTINS, I. de O. R. **Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-reflexivo-crítica**. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2005.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender**.

Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 63-74.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PO: Porto, 1999. cap. I, p. 13-34.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, Loyola, 2006. p. 17-26.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 47-60.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G.(Org). **Didática e Formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PINEL, H. Educadores sociais: Por uma teoria substantiva de (super)visão (psico)pedagógica. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 187-198.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 47-79.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 39-57.

_____. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, Mediação, 2008. p. 25-33.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-96.

RIBEIRO, M. L. S. Coordenação pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, E. (Org.). **Integrar incluir**: desafios para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 45-52.

ROLDÃO, M. do C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 115-134.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, J. M. T. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 205-221.

SANTOS, L. C. R. Uma experiência em supervisão educacional: comprometimento e crescimento conjunto. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e**

orientadores educacionais. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-37.

SANTOS, M. T. T. dos. **Bem-vindo à escola:** a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SOBRINHO, R. C. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus(suas) filho(a)s:** construindo caminhos. Vitória, 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 27-34.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 9-61.

TERSARIOL, A. **Minidicionário brasileiro.** São Paulo: Edelbra, 1996.

VIEIRA, S. A. A. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades:** desvelando contradições e novos movimentos. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VICTOR, S. L. A produção de artigos científicos como dispositivos

à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.).

Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas.

Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 295-303.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE 1

OF/Nº 001/2007

Serra, 13 de setembro de 2007.

Prezado (a) Senhor (a)

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a concessão da licença remunerada aos profissionais da educação para cursar o Mestrado/UFES/2006-2008, e dizer que reconhecemos todo o empenho do Governo Audifax e da Secretaria de Educação na formação dos profissionais da educação. Vemos a formação como uma das vias para a melhoria dos serviços prestados à população. E considerando o andamento da nossa pesquisa esperamos poder continuar contando com o apoio que este governo e esta secretaria têm nos oferecido.

Sendo assim, e uma vez que estamos cientes do encontro de formação dos pedagogos agendado pela Rede para o dia 25/09/2007, solicitamos de V. S^a. um espaço de 20 a 30 minutos da programação objetivando a apresentação do projeto de pesquisa “*A função mediadora do(a) pedagogo(a) a partir de um olhar inclusivo*”. Tal apresentação pretende oferecer a oportunidade aos pedagogos de participarem da referida pesquisa além de tornar público o processo da pesquisa.

Certos de poder contar com a compreensão de V. S^a., desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Zineia Tozi Sian
Mestranda/UFES
Pedagoga da Rede/Matrícula Nº16794

Ao Setor Responsável

APÊNDICE 2

OF/Nº 003/2007

Serra, 09 de novembro de 2007.

Prezado (a) Senhor (a)

Em primeiro lugar quero agradecer o atendimento prestativo dos profissionais desta Secretaria de Educação, isso tem contribuído muito para o bom andamento da pesquisa que venho fazendo nesta Rede de Ensino. Nesse sentido espero poder continuar contando com o apoio desta Secretaria.

No início os sujeitos da referida pesquisa seriam dois grupos de pedagogos do ensino fundamental: séries iniciais e séries finais. Depois, juntamente com a professora orientadora, Denise M. de Jesus, fomos entendendo que precisaríamos envolver outros sujeitos a serem entrevistados, como os profissionais da Equipe Central de Educação Especial, que já entrevistamos e também os professores itinerantes de Educação Especial que fazem o atendimento nas escolas.

Para ajudar a compreender melhor algumas reflexões acerca desta pesquisa que venho fazendo, faz-se necessário alguns dados referente a Rede de Educação da Serra. Sendo assim, solicitamos desta secretaria:

1. Quantos pedagogos atuam na SEDU/Serra enquanto órgão central e seus respectivos cargos;
2. O quantitativo de escolas e seus respectivos números de turmas em cada turno de séries iniciais e finais do ensino fundamental e quantos pedagogos atendem nas escolas por turno;
3. O quantitativo de pedagogos efetivos e contratados atualmente no ensino fundamental;
4. O quantitativo de pedagogos e número de escolas da Rede anterior ao concurso de 1999/2000, assim como outros dados relevantes que venham a historicizar o desenvolvimento da Rede Municipal de Educação da Serra nos últimos anos;
5. O número de professores de educação especial itinerantes, efetivos e contratados temporários, bem como o critério utilizado para a seleção e contratação desses profissionais quanto à formação específica para atuar na função;

Em princípio, esta pesquisa pretendia saber conhecer mais sobre as práticas de educação inclusiva mediadas pela atuação dos pedagogos, mas conforme a realidade foi se desenhando diante dos nossos olhares entendemos que outros sujeitos precisavam/precisam ser envolvidos.

Na certeza de poder contar com a compreensão de V. S^a., desde já agradeço.

Atenciosamente,

Zineia Tozi Sian
Mestranda/UFES
Pedagoga da Rede/Matrícula Nº16794

Ao Setor Responsável

APÊNDICE 3

Doc. de Resposta ao Of. 003/2007



Exercício/2008
Diversos. Relatório MaTP

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO SETORIAL DE RECURSOS HUMANOS

Em atendimento ao Of. nº 003/2007, da Mestranda da UFES, Sra. Zineia Tozi Sian, servidora desta Municipalidade, detentora do cargo MaTP – Técnico Pedagógico, estatutário, matrícula nº 16794, informamos:

- Antes do Concurso Público de 2001, os pedagogos da Prefeitura Municipal da Serra recebiam várias denominações, a saber:
 - 1) Administrador Escolar – MAE5
 - 2) Inspetor Escolar – MAE5
 - 3) Orientador Escolar – MAE5
 - 4) Supervisor Escolar – MAE5
 - 5) Professor MAP5

No Concurso Público do Magistério de 2001, a Prefeitura Municipal da Serra passou a denominar os pedagogos no Cargo de Prof. MaTP – Técnico Pedagógico.

Questionamentos contidos no Of. nº 003/2007

- 1) Quantos pedagogos atuam na SEDU/Serra enquanto Órgão Central e seus respectivos cargos?
 - No ano de 2008, atuam no Órgão Central da SEDU/Serra 30 pedagogos, detentores do cargo de MaTP – Técnico Pedagógico, exercendo função de assessoramento, assim distribuídos nos vários setores:
 - 1) Gabinete do Secretário: **01**
 - 2) Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério: **02**
 - 3) Divisão Setorial de Recursos Humanos: **02**
 - 4) Coordenação Orçamentária Financeira e Contábil da SEDU/Serra: **03**
 - 5) Núcleo de Planejamento e Estatística da SEDU/Serra: **04**
 - 6) Departamento de Ensino: **17**
 - 7) SEDU/Bolsa Família: **01**



Exercício/2008
Diversos: Relatório MaTP

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO SETORIAL DE RECURSOS HUMANOS.

2) O quantitativo de pedagogos efetivos e contratados atualmente.

	<i>TOTAL</i>
Total de pedagogos estatutários que pertencem ao quadro de funcionários da Prefeitura Municipal da Serra.	233
Total de pedagogos que atuam como Diretores de Escolas de Ensino Fundamental.	08'
Total de pedagogos estatutários que atuam nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino Público da Serra.	90
Total de pedagogos que atuam nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Público da Serra.	63
Total de pedagogos que atuam como Diretores dos Centros de Educação Infantil.	06
Total de pedagogos estatutários que atuam na função de assessoramento no Órgão Central da SEDU/Serra.	30
Total de pedagogos estatutários à disposição de outras Secretarias da PMS.	08
Total de pedagogos estatutários à disposição da Câmara Municipal da Serra.	01
Total de pedagogos estatutários à disposição de outras Prefeituras.	10
Total de pedagogos estatutários à disposição do Governo do Estado do Espírito Santo (SEDU/Estado).	09
Total de pedagogos estatutários em Readaptação de Função, expedida pela Perícia Médica da PMS.	04
Total de pedagogos estatutários afastados por licença sem vencimentos	02
Total de pedagogos estatutários afastados com licença remunerada para frequentar curso na UFES (Mestrado)	02
Total de pedagogos celetistas que pertencem ao Quadro de funcionários da PMS.	02
Total de pedagogo celetista atuando na função de assessoramento no Órgão Central da SEDU/Serra.	01
Total de pedagogos celetistas à disposição de outras Secretarias da PMS.	01
Total de pedagogos contratados temporariamente atuando nas Escolas de Ensino Fundamental da PMS.	68
Total de pedagogos contratados temporariamente atuando nos Centros de Educação Infantil da PMS.	25
Total geral de pedagogos contratados temporariamente.	93



Exercício/2008
Diversos: Relatório MaTP

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO SETORIAL DE RECURSOS HUMANOS

- 3) Quantitativo de pedagogos existentes na Rede Municipal de Ensino Público da Serra antes do Concurso Público de 2001.
 - 130 pedagogos estatutários, sendo que quatro aposentaram em 2007.
 - 03 pedagogos celetistas, sendo que um aposentou em 2007.
- 4) Quantitativo de pedagogos nomeados no Concurso Público de 2001 que pertencem ao quadro de funcionários da PMS: **44**
- 5) Quantitativo de pedagogos nomeados no Concurso Público de 2005 que pertencem ao quadro de funcionários da PMS: **62**

Serra, 12 de março de 2008.

Maria das Graças Machado

MARIA DAS GRAÇAS MACHADO
TÉCNICO DA SEDU/DSA/DSRH



Exercício/2008
Diversos: Relatório Educ. Especial

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO SETORIAL DE RECURSOS HUMANOS

Educação Especial

	<i>TOTAL</i>
Total de professores MaPA – Educação Especial DM, estatutários, atuando nas escolas de Ensino Fundamental em itinerância.	10
Total de professores MaPA – Educação Especial DM, estatutários, na função de assessoramento no Órgão Central da SEDU/Serra.	03
Total de professor MaPA – Educação Especial DM, estatutários, à disposição do SINDIUPES.	01
Total de professor MaPA – Educação Especial DM, estatutários, à disposição da Prefeitura Municipal de Vitória.	01
Total de professores MaPA – Educação Especial DV, estatutários, atuando nas Escolas de Ensino Fundamental em itinerância.	04
Total de professores MaPA – Educação Especial DA, estatutários, atuando na EMEF. Prof. Naly da Encarnação Miranda.	05
Total de professores MaPA – Educação Especial DM, contratados por meio de Processo Seletivo, atuando nas Escolas de Ensino Fundamental em itinerância.	18
Total de professores MaPA – Educação Especial DV, contratados por meio de Processo Seletivo, atuando nas Escolas de Ensino Fundamental em itinerância.	02
Total de professores MaPA – Educação Especial DA, contratados por meio de Processo Seletivo, tuando na EMEF. Prof. Naly da Encarnação Miranda.	03
Total de professor MaPA – Educação Especial AII, contratados por meio de Processo Seletivo, localizado provisoriamente na Divisão de Educação Especial	01

APÊNDICE 4

Termo de Autorização

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE/UFES
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS**

Professora Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus
Orientanda: Zineia Tozi Sian

Serra, ____/ ____/2007

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O projeto de pesquisa “A função mediadora do papel do(a) pedagoga(o) a partir de um olhar inclusivo” foi apresentado aos pedagogos no Encontro de Formação promovido pela Rede de Educação da Serra/ES no dia 25/09/2007. A pesquisa será desenvolvida com objetivo de mapear os imaginários sociais que pairam nas concepções dos (as) pedagogos (as) e profissionais de apoio pedagógico acerca da Educação Inclusiva na Rede Municipal da Serra.

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa autorizo o uso do meu depoimento para fins epistemológicos.

Assinatura do(a) Profissional
Sujeito da pesquisa

APÊNDICE 5

OF/Nº 001/2008

Serra, 28 de fevereiro de 2008.

Prezada Senhora

Solicitamos a confirmação das datas agendadas por telefone para o uso do espaço no *Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez*: 04/03/08, sala 01; 05/03/08, auditória; 10/03/08, sala 01, sendo que todos os dias serão utilizados no turno vespertino com início dos trabalhos às 14 horas. O trabalho será feito de forma que os participantes possam ficar em forma de círculo e, se houver disponibilidade de equipamentos no espaço faremos uso de apresentação em power point.

Nessas datas serão realizados os encontros que farão parte da próxima etapa da coleta dos dados da pesquisa “A função mediadora do papel do(a) pedagoga(o) a partir de um olhar inclusivo”, os quais serão quatro *grupos focais* que consiste numa estratégia metodológica de pesquisa.

Desde já agradecemos pelo atendimento prestativo dos profissionais responsáveis pelo agendamento deste espaço.

Atenciosamente,

Zineia Tozi Sian
Mestranda/PPGE/UFES
Pedagoga da Rede/Matrícula Nº16794

À Ilm^a. Sr^a.
JANAÍNA ESFALCINI FIGUEIRA
Coordenadora do *Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez*.

APÊNDICE 6

Declaração de Participação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE/UFES
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS**

Professora Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus
Orientanda: Zineia Tozi Sian
Curso: Mestrado, turma 20.

DECLARAÇÃO

Declaramos que _____ participou do Grupo Focal como uma das estratégias metodológicas de pesquisa, no dia ____ de março/2008, realizado no turno vespertino, no Centro de Formação “Professor Pedro Valadão Perez”, localizado no Bairro de Fátima, Serra. O Grupo Focal foi um segundo momento previsto pela pesquisa intitulada: “A função mediadora do papel do(a) pedagoga(o) a partir de um olhar inclusivo”. A pesquisa tem como um dos objetivos mapear os imaginários sociais que pairam nas concepções dos (as) pedagogos (as) e profissionais de apoio pedagógico acerca da Educação Inclusiva na Rede Municipal da Serra.

ZINEIA TOZI SIAN
Pedagoga na Rede Municipal da Serra
Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO 1

Parte do Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Educação da Serra, ES

Compete ao corpo técnico-pedagógico:

- I - Co-responsabilizar-se pela implantação e implementação das rotinas da escola;
- II – Elaborar o quadro mensal de frequência dos alunos, com percentuais e cruzá-lo com o mês anterior, confrontar os dados com as metas do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, propor ações imediatas que revertam resultados insatisfatórios;
- III – Elaborar o quadro bimestral de rendimentos dos alunos, confrontar os dados com as metas do PDE; propor ações imediatas que revertam resultados insatisfatórios;
- IV – Priorizar o Programa de Ensino nos encontros de planejamento, coletivo e individual orientando o corpo docente para o uso de métodos mais adequados à aprendizagem;
- V – Co-responsabilizar-se pelo cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa de Ensino e Proposta Pedagógica;
- VI – Estimular o corpo docente para aplicação eficiente da recuperação paralela de acordo com a Proposta Pedagógica;
- VII – Observar a qualidade da aula, de maneira a detectar as reais necessidades de ajuda a professor em suas dificuldades pedagógicas;
- VIII – Organizar o conselho de classe com foco nos resultados;
- IX – Planejar, coordenar e avaliar as reuniões de conselho de classe e orientar as decisões no caso de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem ou problemas específicos;
- X – Elaborar e coordenar a análise do quadro de rendimento, identificando os fatores que interferem no rendimento escolar, propondo medidas alternativas de solução;
- XI – Organizar atividades que promovam a integração

escola/família/comunidade;

XII – Desenvolver atividades pedagógicas com o corpo discente, abrangendo técnicas de socialização, de conteúdos e de elaboração das normas internas da Unidade de Ensino;

XIII – Orientar e acompanhar os registros no diário de classe, bem como proceder a análise de histórico escolar e transferência recebida;

XIV – Elaborar junto com o coordenador de turno o horário de aulas, bem como junto ao Diretor o mapa de carga horária, calendário escolar e a organização curricular;

XV – Participar da elaboração das demais atribuições do corpo técnico-pedagógico em conjunto com toda a equipe escolar.

Art. 38 – Cabe ao corpo técnico-pedagógico, com base no Regimento Escolar e outros dispositivos legais, em comum acordo com o diretor e corpo docente, elaborar as atribuições mais específicas dos diferentes membros que o compõem.

ANEXO 2

Dados do INEPE

Dados do INEPE



Destaque do governo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



O Inep	Publicações	Sala de Imprensa	Licitações	Seleção	Concurso-2007	Outros Sites	Busca	Mapa do Site	Perguntas Frequentes
--------	-------------	------------------	------------	---------	---------------	--------------	-------	--------------	----------------------

Resultados do Censo Escolar 2008 - Educacenso

ESPÍRITO SANTO

Nova Pesquisa

Município	Dependência	Matrícula Inicial												Educação Especial(Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Profissional Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial									
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}		
SERRA	Estadual		0	0	8.134	8.717	13.804	516	1.794	4.403		0	0	0	0	42	28	13	0	4	1
	Federal		0	0	0	0	0	486	0	115		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal		3.076	8.709	22.588	19.373	0	0	0	0		0	0	6	35	809	175	0	0	0	0
	Privada		404	1.654	4.026	3.296	1.386	1.788	13	74		0	7	68	34	448	99	1	0	30	0
	Total		3.480	10.363	34.748	31.386	15.190	2.790	1.807	4.592		0	7	74	69	1.299	302	14	0	34	1

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

■ Perguntas frequentes ■ Fale com o Inep ■ Dividas sobre Arquivos ■ Mapa do Site

Inep/MEC - W3 Sul, SRTVS 701, Quadra 3, Bloco M, Edifício Dário Macedo - CEP: 70340-909 - Brasília - DF, Brasil

http://www.inep.gov.br/basica/centro/Escolar/Matricula/centroescolar_2008.asp?metodo=1&ano=2008&UF=ESP%CDRITO+SANTO&MU... 5/3/2009

ANEXO 3

Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação da Serra, ES 2007



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CALENDÁRIO ESCOLAR – 2007
ENSINO FUNDAMENTAL

Meses/Dias	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total	Férias
Janeiro	FE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	-	30
Fevereiro	RG	FE ^{ALV}	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	FE	FE	FE	FE	•	•	S	D	•	•	•	•	•	15	-
Março	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	S	22	-
Abril	D	•	•	•	FE	FE	S	D	•	•	•	•	•	S	D	FE	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	S	D	CC	CC	17	-	
Maio	FE	•	•	•	S	D	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	•	•	FE	S	•	•	22	-
Junho	•	S	D	•	•	•	FE	FC	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	•	•	•	18	-
Julho	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	CC	S	D	F	F	F	F	F	F	F	F	FC	FC	•	•	S	D	•	•	•	9/5	07
Agosto	•	•	S	D	•	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	23	-
Setembro	S	D	•	•	•	DE*	FE	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	S	D	•	•	19	-
Outubro	CC	FC	•	•	•	S	D	•	•	•	FE	S	D	•	•	FE	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	19	-
Novembro	•	FE	S	D	•	•	•	FC/G	FC/G	S	D	•	•	•	FE	FC	S	D	•	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	17	-
Dezembro	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	S	D	•	•	•	•	•	CC/R _F	S	D	F	F	F	F	F	F	14	08	
Total	200 Dias letivos																															200	45

LEGENDA:

FÉRIAS:

SANTIFICADOS

- 2007

F - Férias

19 e 20/02 -

Carnaval

RG - Reunião

Gerál

21/02 -

Quarta-feira de

Cinzas

AEA/PL -

Avaliação de Est.

Aubomom/Planeja

mento

05/04 -

Quinta

- feira Santa
S - Sábado
D - Domingo
•• - Dia Letivo
FE - Feriado
CC - Conselho de Classe
FC - Formação Continuada
DE* - Desfile Escolar/Dia Letivo
FC - Formação Continuada/Congresso dos Educadores (data móvel)
CC/RF - Conselho de Classe/Resultado final

06/04 -- Sexta-feira da Paixão
16/04 -- Nossa Senhora da Penha
01/05 -- Dia do Trabalho
07/06 -- Corpus Christi
29/06 -- São Pedro
07/09 -- Dia da Independência
12/10 -- Nossa Senhora Aparecida
13/10 -- Dia do Professor
02/11 -- Finados
15/11 -- Proclamação da República

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:
MATUTINO: 07h às 11h e 30min.
VESPERTINO: 13h às 17h e 30 min.
RECREIO: 20 minutos
NOTURNO: 18:10min às 22h e 30 min
Recreio: 10 minutos
CARGA HORÁRIA: 833h e 20min (200 dias letivos)

Planejamento por Disciplina

DIAS DA SEMANA	ÁREAS DO CONHECIMENTO
Segunda-feira	Matemática
Terça-feira	História e Geografia
Quarta-feira	Ciências, Educação Artística
Quinta-feira	Inglês e Língua Portuguesa
Sexta-feira	Educação Física

LEGENDA:
FERIADOS
SANTIFICADOS
- 2007
F - Férias
19 e 20/02 -
Carnaval
RG - Reunião
Gerál
21/02 --
Quarta-feira de
Cinzas
AEA/PL -
Avaliação de Est.
Autônomos/Planeja
mento
05/04 -- Quinta