Marcia Noronha de Mello

O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rio de Janeiro

2014

Marcia Noronha de Mello

O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, na Linha de Políticas Públicas e Gestão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador:
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Co-orientador:
Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado

Rio de Janeiro

2014

M527pMello, Marcia Noronha de
O papel da gestão na implementação de políticas públicas de educação especial. / Marcia Noronha de Mello. - Rio de Janeiro, 2014.
112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, 2014.

1. Instituto Benjamin Constant. 2. Gestão escolar. 3. Educação inclusiva. 4.Políticas públicas. 5. Educação especial. I. Título.

CDD: 370

Marcia Noronha de Mello

O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de conclusão de curso submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Universidade Estácio de Sá – UNESA

_____
Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado (co-orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO

_____
Profa. Dra. Wania Gonzalez
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Estácio

Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

elaborada por

MÁRCIA NORONHA DE MELLO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

In Memorian

Dedico à minha amiga, ***Ellen Koppelman***, cuja ausência será profundamente sentida neste momento de minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Impossível destacar nomes sem cometer injustiça. A todos que tiveram confiança em mim, garantindo os meios materiais, intelectuais, emocionais e espirituais para que eu alcançasse este tão almejado objetivo em minha vida.

À minha querida

Profa. Dra.. Elisangela da Silva Bernado pela imensa paciência e dedicação ao longo desta trajetória tão árdua e cheia de intensas emoções. Não teria chegado até aqui sem seu otimismo, entusiasmo e confiança.

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como ponto de apoio para sua projeção.

ANÍSIO TEIXEIRA

RESUMO

O objetivo geral da dissertação foi o de analisar a estrutura organizacional do Instituto Benjamin Constant, sob a ótica da gestão democrática e participativa, na implementação das políticas públicas na área da educação especial, identificando os caminhos percorridos pelo Instituto na implementação de tais políticas educacionais. Foram considerados objetivos específicos: analisar os documentos institucionais à luz da perspectiva democrática; analisar a gestão educacional do IBC em relação às suas políticas públicas de Educação Especial; analisar os discursos dos sujeitos em relação à gestão do IBC a partir dos eixos temáticos da pesquisa. Compreende uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto, análise documental das principais legislações voltadas para a educação especial e inclusão, além do levantamento das múltiplas visões da gestão por meio da aplicação de questionários e entrevistas a 84 sujeitos, dentre eles: gestores, professores, alunos, funcionários, membros das associações de pais e professores do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição especializada e referencial na área da deficiência visual, e especialistas externos convidados a participar da pesquisa.. O estudo, de abordagem qualitativa, é um estudo de caso onde se privilegia o tema da inclusão e suas implicações para uma gestão democrática e participativa. A pesquisa teve como eixos temáticos: a Gestão Democrática e Participativa, a Educação Especial e Educação Inclusiva e as Políticas Públicas Educacionais. Os resultados obtidos apontaram em relação ao eixo um, que a gestão atual do IBC pode ser considerada democrática. Já para os gestores e especialistas, o que se destaca é a dificuldade de aplicação das políticas de educação inclusiva numa instituição especializada. O eixo dois concentrou o debate em torno da Meta 4 do PL 8.035/2010, com respostas divergentes por parte dos especialistas e gestores. O eixo três demonstrou que há ainda muita incerteza em relação ao processo de uma educação inclusiva total, apontando para a inclusão como um processo em amadurecimento, onde os resultados em algumas regiões são positivos, mas reconhecendo que, apesar dos avanços, não conseguiram ainda retirar os entraves à inclusão. Sua relevância está voltada para a discussão do papel da gestão educacional em escolas especializadas e especiais na implementação de políticas públicas que venham a garantir o acesso e equidade a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão Democrática e Participativa. Políticas Públicas. Educação Especial. Escolas Especializadas. Inclusão

ABSTRACT

The overall aim the dissertation was to analyze the organizational structure of the Instituto Benjamin Constant, from the viewpoint of democratic and participatory management, the implementation of public policies in the area of special education, identifying the paths taken by the Institute in implementing such educational policies. Were considered specific objectives: analyzing the institutional democratic perspective in the light of documents; analyzing the educational management of IBC regarding their policies of Special Education; analyzing subjects' speech in relation to the management of IBC from the thematic axles of the research. Includes a literature review on the proposed topic, documentary analysis of key laws aimed at special education and inclusion, and a survey of multiple views of management through the use of questionnaires and interviews with 84 subjects, including: administrators, teachers, students , officials, members of parents' associations and teachers at Benjamin Constant Institute (IBC), a specialized institution and reference in the field of visual impairment, and external experts invited to participate. The study adopted a qualitative approach, is a case study where it focuses on the inclusion and its implications for a democratic and participative management. The research had as themes: Democratic and Participative Management, Special Education and Inclusive Education Policy and Public Education. The results showed the axis one, the current management of the IBC can be considered democratic. As for managers and specialists, what stands out is the difficulty of implementing policies for inclusive education in a specialized institution. The two axis focused the debate on the Meta 4 of the Bill 8.035/2010 with divergent responses from experts and managers. The three axis showed that there is still much uncertainty in relation to the total inclusive education, pointing to the inclusion as a maturing process, where the results are positive in some regions, but recognizing that, despite advances, still failed to withdraw barriers to inclusion. Its relevance is focused on the discussion of the role of management education in special schools and specialized in the implementation of public policies that will ensure equity and access to quality education.

Keywords: School Management. Democratic and Participatory Management. Public Policy. Special Education. Specialized Schools. Inclusion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos Fundamentais para a implementação de um processo de gestão democrática e participativa na escola.....p.51

Figura 2 – O Instituto Benjamin Constant no início do século XX. Foto.....p.62

Figura 3 – Organograma do Instituto Benjamin Constant.....p.66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada – Brasil, 2010..... p.19

Gráfico 2 – Percentual da população por tipo de deficiência severa investigada, segundo as grandes regiões – 2010..... p.19

Gráfico 3 – Os sujeitos da pesquisa..... p.69

Gráfico 4 – Os sujeitos da pesquisa segundo gênero no IBC p.70

Gráfico 5 – Quantitativo de sujeitos entrevistados no IBC p.70

Gráfico 6 – Quantitativo de sujeitos da pesquisa por tempo de serviço e por categoria funcional no IBC p.71

Gráfico 7 – Quantitativo de sujeitos entrevistados no IBC por cargo ou função ..... p. 72

Gráfico 8 – Os sujeitos profissionais por área de atuação p.72

Gráfico 9 – A gestão do IBC, segundo profissionais, responsáveis e reabilitandos do IBC p.75

Gráfico 10 – Classificação da postura da gestão segundo o grupo de profissionais e o grupo de responsáveis e reabilitandos no IBC p.77

Gráfico 11 – A existência de um Plano Político Pedagógico no IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos p.79

Gráfico 12 – A participação na elaboração do Plano Político Pedagógico no IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos p.80

Gráfico 13 – Notas atribuídas à gestão do IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos..... p.81

Gráfico 14 – A acessibilidade dos entrevistados à gestão do IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos p.82

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAP/INES – Colégio de Aplicação do INES
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD – Câmara dos Deputados
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPPD – Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
EAD – Educação à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP – Associação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB – Gabinete
GT – Grupo de Trabalho
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PC – Plan de Colaboracion
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP – Plano Político Pedagógico
PREALC – Programa Regional Del Empleo para America Latina y El Caribe
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH – Secretaria de Direitos Humanos
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO p.15

1. TRÊS ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS: CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

1.1 O contexto histórico, político e educacional brasileiro.....p.28

1.2 A Educação Especial no Brasil e a Meta 4 do Novo PNE: o questionamento sobre o papel das escolas especializadas.....p.33

1.3 Considerações Preliminares.....p.35

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

2.1 Políticas Educacionais como campo de investigação científica.....p.39

2.2 Características e principais desafios da pesquisa em Políticas Públicas e Gestão: a questão paradigmática e os aportes teóricos..... p.41

2.3 Considerações Preliminares..... p.46

3. GESTÃO ESCOLAR, UMA GESTAÇÃO DEMOCRÁTICA

3.1 O que mudou no conceito de gestão escolar.....p.48

3.2 O que se entende por gestão democrática e participativa.....p.51

3.3 Considerações Preliminares.....p.52

4. O IBC: UMA INSTITUIÇÃO EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE

4.1 O desafio da inclusão para escolas especializadas – análise documental e aporte teórico.....p.57

4.2 IBC e sua trajetória histórica.....p.62

4.3 Análise dos dados de acordo com os eixos: gestão democrática e participativa, educação especial e educação inclusiva e Políticas Públicas Educacionais.....p.74

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p.94

6. REFERÊNCIAS

7. ANEXOS

8. APÊNDICES

INTRODUÇÃO

> Todo autor/ pesquisador precisa ser corajoso não só para romper com o que já sabe, diante de um conhecimento novo e revolucionário, mas para anunciar e denunciar a necessidade de mudanças, no domínio que atua.
>
> Maria Teresa Eglér Mantoan

A busca de soluções para a diminuição de desigualdades sociais, educacionais e laborais está levando o nosso país a repensar suas políticas, tanto na área da educação em geral, quanto na área da educação especial. Como parte do processo de implementação dessas novas diretrizes, situa-se a gestão, fator importante para o sucesso das políticas propostas. Estas têm por objetivo alcançar uma educação pública de qualidade, por meio de uma gestão democrática e participa (LÜCK, 2010; DEMO, 2001).

A complexidade das relações sociais, econômicas e de poder da sociedade contemporânea vai se refletir na formulação e operacionalização de políticas públicas que atendam às novas demandas. Associados aos efeitos da globalização na economia e aos princípios neoliberais que conduzem tais políticas, novos conceitos de territorialidade, cidadania, direitos humanos e direitos das pessoas com deficiência vêm gerando legislações de âmbito nacional e internacional, para garantia e efetivação de políticas de caráter inclusivo, de forma ampla e definitiva (BONETTI, 2006).

O papel da gestão está intimamente ligado à consecução da implementação de políticas públicas ao longo da História da Educação no Brasil. Atualmente, o grande paradigma é a educação inclusiva, como estratégia de busca de soluções para a diminuição de desigualdades sociais, educacionais e laborais, levando o nosso país a repensar suas políticas, tanto na área da educação em geral, quanto na área da educação especial, em particular.

Educação para todos, educação inclusiva, escola pública de qualidade, passaram a ser “bandeiras” de partidos políticos, uma vez que fazem parte dos anseios da sociedade brasileira, cada vez mais consciente da necessidade de uma maior equidade não somente no acesso, mas na permanência de qualidade na escola. Essa consciência também se aplica à gestão, no momento em que o conceito de participação na gestão se amplia, envolvendo todos os atores da escola, aqui compreendidos como os gestores, professores, profissionais, alunos, pais, comunidade.

A educação, como direito de todos, é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que privilegia em seu texto não apenas a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como determina que a gestão se faça de forma democrática, destacando ainda a responsabilidade do Estado em ofertar um atendimento educacional especializado **preferencialmente** (grifo nosso) na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Esse cuidado em destacar a oferta de um atendimento educacional especializado traz novas perspectivas para a Educação Especial, que, aliadas a outros documentos igualmente relevantes para nossa pesquisa e aqui relacionados, assinalam de forma clara as diretrizes e metas estabelecidas para a Educação Especial.

O primeiro destaque é o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96), que define em seu artigo 58, a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência. Chamamos atenção para o § 2º do mesmo artigo, onde lemos: "o atendimento educacional será feito em classes, escolas **ou serviços especializados** (grifo nosso), sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular."

Outro documento importante para a compreensão do pano de fundo que permeia a nossa pesquisa é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vigência prevista de 2007 a 2020, que estabelece o comprometimento do governo no sentido de fortalecer a inclusão educacional e a oferta do atendimento educacional especializado complementar à escolarização. De acordo com esses documentos, os dados dos indicadores da educação especial passam a ser coletados pelo Censo Escolar MEC/INEP, por meio do levantamento das taxas de matrículas de alunos especiais em escolas comuns. A partir daí é avaliada a trajetória da política de inclusão no que se refere às escolas regulares, com o consequente esvaziamento das escolas especializadas. O PDE estabelece também diretrizes para a gestão das escolas especiais.

Analisando o problema ainda no campo dos documentos e das leis, destacamos como marcos dos direitos das pessoas com deficiência, a nível internacional, a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No Brasil, esses direitos são assegurados a partir do Decreto n. 3956/2001, de 8 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala)[1] que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência; e pelo Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009 (Convenção da ONU)[2], que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Dando seguimento à implementação e alinhamento do Brasil a direitos concedidos às pessoas com deficiência por organismos internacionais, temos a Cartilha de Direitos Humanos, elaborada pela Presidência da República, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (2007)[3]. Lemos, no prefácio deste documento, a ratificação do compromisso brasileiro com os princípios da igualdade de direitos das pessoas com deficiência, não só em seus aspectos sociais, como também educacionais. O texto, assinado por Paulo Vanucchi, secretário dos Direitos Humanos à época, diz o seguinte:

> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é acolhida pelo governo do Presidente Lula como mais uma demonstração de respeito à diversidade. Será enviada ao Congresso Nacional com a convicção de incorporá-la a nossa legislação com equivalência de emenda constitucional, prerrogativa dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos, conforme a redação dada em 2004, ao § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal.[4]
>
> ***Paulo Vannuchi***
> Secretário Especial dos Direitos Humanos

Outro documento importante e mais direcionado ao nosso trabalho, é o que apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007[5]. Destacamos os seguintes trechos como ilustrativos do caráter de responsabilidade do Estado em relação à elaboração de políticas públicas que contemplem essa área de ensino:

---

[1] Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em 24 jan. 2014

[2] Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 24 jan. 2014

[3] Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=conven%C3%A7%C3%A3o+dos+direitos+da+pessoa+com+defic%3Cb%3Ei%C3%AAncia+2006%3C%2Fb%3E&hl=pt-BR> Acesso em 24 jan. 2014 . Ver cartilha_c.pdf

[4] **Art.5º.** §3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, CF, 1988)

[5] Prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, **visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.** (grifo nosso) (MEC,2008, p.5)[6]

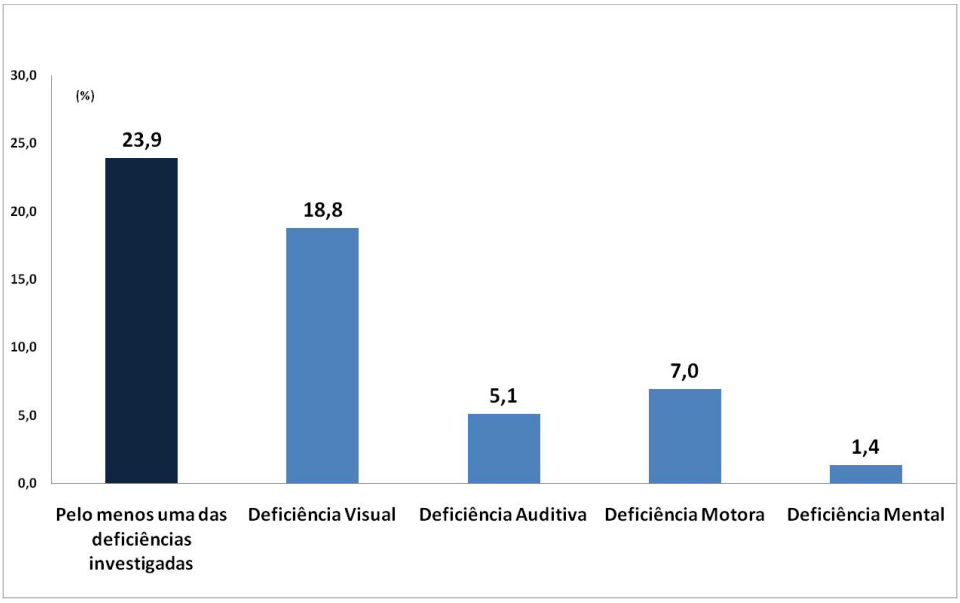
O surgimento e obrigatoriedade de cumprimento desta legislação vai alterar a visão a respeito da Educação Especial no Brasil. Sempre compreendida como uma modalidade de atendimento que substituía o ensino comum, esta vai passar por uma mudança de paradigma, onde em breve não caberá mais o termo especial, pois teremos apenas, como parâmetro, a educação inclusiva.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, quase 46 milhões de brasileiros (aproximadamente 24% da população do país) declararam possuir pelo menos uma deficiência dentre as que foram investigadas: mental, motora, visual e auditiva. O Censo revelou que a deficiência visual severa é a que possui maior incidência sobre a população, sendo que o percentual daqueles que declaram alguma dificuldade de enxergar, foi de 3,5%, conforme podemos ver nos Gráficos 1 e 2.

---

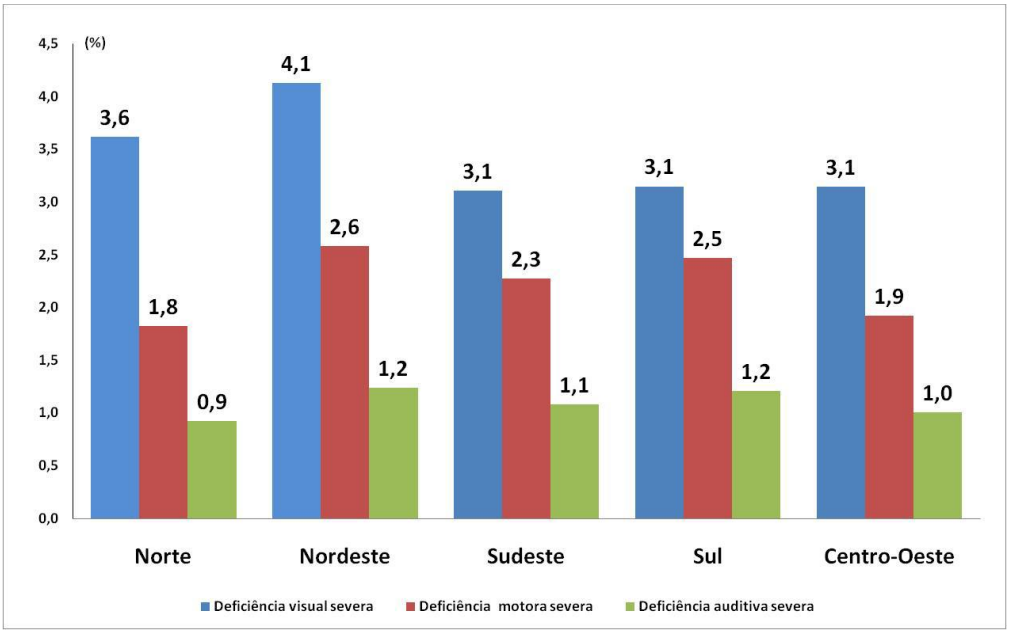
[6] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 24 jan. 2014

Gráfico 1: Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada - Brasil, 2010[7]



Fonte: IBGE, 2000 e 2010.

Gráfico 2: Percentual da população por tipo de deficiência severa investigada, segundo as Grandes Regiões – 2010[8]



Fonte: IBGE, 2000 e 2010.

[7] Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Resultados Preliminares do Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf> Acesso em: 24 jan. 2014.

[8]Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Resultados Preliminares do Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf> Acesso em: 24 jan. 2014.

São consideradas com deficiência severa as pessoas que declararam as opções de reposta “sim, grande dificuldade” ou “sim, não consegue de modo algum” para as deficiências visual, auditiva e motora ou declararam ter deficiência mental.

Esses dados são importantes para nossa pesquisa, uma vez que a instituição aqui analisada está voltada especificamente para a deficiência visual. Lembramos ainda que, mesmo que saibamos estarem esses números longe de representar o quadro real das pessoas com deficiência, por não discriminarem as idades e a distribuição desta população no país, são suficientes para dar uma dimensão da estrutura escolar necessária para preparar essas pessoas para o pleno exercício de sua cidadania e garantir o seu acesso à escola, obrigando a sociedade a refletir sobre o papel das instituições de ensino voltadas para o atendimento dessa população.

No levantamento realizado sobre pesquisas na área de “Educação Especial” selecionamos em recente publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o trabalho de Garcia e Michels (2011), onde fazem uma análise da política de educação especial no Brasil a partir da produção do GT 15[9]. Segundo as autoras, num balanço realizado da produção do GT, foram contabilizados 174 trabalhos no período entre 1999-2010, dos quais apenas 24 contemplavam as políticas educacionais. Mais cinco trabalhos foram localizados a partir da análise de Ferreira (2001 apud GARCIA; MICHELS, 2011), o que totalizou o número de 29 trabalhos no campo das políticas.

Em relação ao tema gestão educacional as bases de dados consultadas foram a Capes, a Unesa e ainda o acervo bibiliográfico do Instituto Benjamin Constant. Utilizando a palavra-chave gestão educacional, foram encontrados 493 registros no Banco de Teses da Capes, correspondente ao período de 2010-2014. Refinando a pesquisa, a busca sob o título de gestão educacional de escolas especializadas apresentou como resultado nenhum registro tanto no Banco da Capes quanto da Universidade Estácio de Sá. No acervo bibliográfico do Instituto Benjamin Constant, até o término do levantamento, não havia nenhum registro na área de gestão.

Quanto às buscas utilizando a palavra-chave inclusão educacional, destacamos o fato de que no Banco de Teses da Capes, apesar de constarem 238 registros, apenas 7 abordam a inclusão de deficientes visuais.

[9] GT 15 – Grupo de Trabalho da ANPEd voltado para as pesquisas em Educação Especial

Sendo assim, é neste cenário da Educação Especial, Educação Inclusiva e Gestão de Escolas, que a nossa pesquisa se insere, com a escolha do Instituto Benjamin Constant (IBC) que, juntamente com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), se viu ameaçado de fechamento durante o ano de 2011 em função da nova política de inclusão do Ministério da Educação (MEC). As duas instituições vêm lutando nos últimos anos para se manterem funcionando com o devido reconhecimento de suas competências e importância no cenário educacional do Ensino Especial no Brasil. O foco do MEC era, na verdade, o fechamento das escolas de ensino fundamental que funcionam nas referidas instituições, o que representaria uma mudança radical de suas finalidades, por determinações de órgãos superiores, sem a devida consulta prévia a seus gestores e, se assim podemos dizer, usuários e alunos.

O questionamento a respeito do papel dessas instituições como escolas de ensino fundamental se deu a partir do Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008[10] e da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, onde já se delineavam as políticas de inclusão do MEC apontando para o fechamento das escolas de Ensino Fundamental tanto do INES quanto do IBC, sob a justificativa de estarem em desacordo com a perspectiva inclusiva da educação brasileira, prevista em lei.

O decreto e a resolução determinavam que o ensino fundamental deveria ser oferecido pelas escolas regulares, cabendo às escolas especializadas *somente* o atendimento educacional especializado (AEE), como ensino complementar e suplementar. Tal mudança também já estava assinalada no texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001-2010, sendo mantida no chamado novo PNE (Projeto de Lei n° 8.035/2010), previsto para o período 2011-2020.[11]

De imediato surgiu uma ampla polêmica a respeito do texto da Meta 4, inserida no contexto do Projeto de Lei encaminhado à Presidência da República em 03 de novembro de 2010. O referido projeto previa a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, [...] com idades entre quatro e dezessete anos, na rede regular de ensino. Ao discriminar as estratégias previstas para o cumprimento da meta, determina entre outras

---

[10] Revogado pelo Decreto 7.611 , de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

[11] Este projeto até o momento se encontra em tramitação no Congresso Nacional. Embora já aprovado pelo Senado em dezembro de 2013, foi reencaminhado à Câmara dos Deputados por ter sofrido alterações em seu texto.

medidas, a implementação de salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado em escolas urbanas e rurais, manutenção do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, o que abrange não apenas as adequações arquitetônicas como também o transporte escolar, adaptação de material didático, tecnologias assistivas e oferta de educação bilíngue para surdos. No item 4.5 das estratégias previstas para a implementação da Meta 4, transcrita abaixo, observamos uma primeira e significativa alteração na estrutura das escolas fundamentais do INES e do IBC em suas relações com as escolas regulares. Diz o texto da estratégia 4.5 da Meta 4 do PL 8.035/2010:

> fomentar a Educação Inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.[12]

Com a aprovação desta meta, ambas instituições seriam transformadas em atendimento educacional especializado, perdendo seu caráter exclusivo e excludente, segundo o entendimento do MEC, e se inserindo definitivamente na política nacional de inclusão.

A aprovação da Meta 4, na ocasião, previa também que as crianças em curso nestas Instituições, IBC e INES, seriam encaminhadas para escolas regulares do município, com dupla matrícula (isto é, uma matrícula na escola regular e outra matrícula no atendimento educacional especializado). As que estivessem em curso durante o ano letivo de 2011, e que assim o desejassem, seriam apenas transferidas para o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, sem necessidade de processo seletivo.

De acordo com artigo publicado em 2011 na Revista da Federação Nacional de Surdos (Feneis), sob o título *o estopim/ a notícia pegou a todos de surpresa*, o que era esperado como uma resolução a ser votada, tornou-se realidade para as diretoras do Instituto Nacional de Educação de Surdos e do Instituto Benjamin Constant. Segundo o relato da revista, na data de 16 de fevereiro de 2011, a diretora do INES, Sra. Solange Rocha, foi informada do fechamento da escola até o mês de dezembro. A mesma notificação foi feita à diretora do Instituto Benjamin Constant, Sra. Odete Duarte (ver documento em anexo). O texto do artigo da Feneis trouxe uma grande repercussão em ambas as instituições, o que gerou inúmeros movimentos sociais e políticos a favor da manutenção das escolas especializadas, ponto de partida motivador deste estudo.

---

[12] Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd.bitstream/handle/bdcamara/5826/2011.2020.pdf?sequence=1> Acesso em 24 jan 2014

O debate em torno do fechamento das escolas especializadas, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e Instituto Benjamin Constant – IBC se estendeu por outros veículos da mídia nacional. Destacamos alguns desses artigos, a saber: *Escola de surdos é ameaçada de fechar* (Jornal O GLOBO, quarta-feira, 30 de março de 2011,); *Sem palavras: deficientes visuais e auditivos temem possibilidade de perder escolas especiais* (Jornal O GLOBO, quarta-feira, 30 de março de 2011, p.18); *Alerj cobra do MEC garantias para deficientes: deputados querem que a manutenção de escolas especializadas seja transformada em política de Estado* (Jornal O GLOBO, sexta-feira, 1 de abril de 2011, p.20); *MEC nega fechamento de escolas especiais: ministro desautoriza diretora que anunciou o fim do ensino para surdos e cegos. Inclusão na pauta da Câmara em Brasília* (Jornal O GLOBO, quinta-feira, 31 de março de 2011, p.13); *Vírus da Intolerância ameaça IBC e Ines* (Jornal O GLOBO, terça-feira, 5 de abril de 2011, editorial); *Ministro vai manter escolas para deficientes: Haddad anuncia convênio para que alunos possam também frequentar colégio regular* (Jornal O GLOBO, quarta-feira, 4 de abril de 2011).

A implementação de políticas inclusivas nos leva a dizer que vivemos um momento em que assistimos a uma mudança de paradigma em relação ao papel da escola e das instituições de ensino. Os constantes debates entre a Sociedade e o Estado, no que se refere ao estabelecimento de macro políticas, a exemplo do Plano Nacional da Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traduzem e se harmonizam com o pensamento de Lück (2010, p.18) ao afirmar que "uma mudança paradigmática pressupõe ter por base a superação de um paradigma e não a sua negação ou rejeição mediante confrontos e oposições a ele". Sendo assim, os novos paradigmas: escola inclusiva, escola para todos, gestão democrática e participativa devem ser encarados como aspectos positivos na história da educação e das políticas educacionais em nosso país. E é dentro desta ótica que vamos olhar para a gestão do Instituto Benjamin Constant - IBC, procurando identificar seus conflitos e a forma de como é administrada, para o crescimento e melhor compreensão de sua finalidade. Entendemos que a relevância deste trabalho vincula-se não apenas às questões das políticas públicas na área da Educação Especial, mas também, e este é seu foco principal, ao entendimento de como a gestão de uma instituição especializada, no papel de mediadora destas políticas, contribui para que se realize a proposta de uma educação para todos, uma educação inclusiva, onde as diversidades e especificidades sejam aceitas e conduzidas a uma participação efetiva na busca da excelência do ensino especial no Brasil.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, o conceito de educação de qualidade passa então a ser visto como meio de fortalecimento da cidadania, instituída como direito constitucional, e que tem, na inclusão econômica e na inclusão política, dois aspectos importantes para aquisição de competências individuais.

Diante deste pano de fundo, a presente pesquisa, inserida no campo das políticas públicas, tem como eixos temáticos a inclusão, a educação especial e a gestão educacional de escolas especializadas sob o enfoque democrático e participativo. Foi estabelecido, como objetivo geral, analisar a estrutura organizacional do Instituto Benjamin Constant (IBC) sob a ótica da gestão democrática e participativa, na implementação das políticas públicas na área da educação especial, identificando os caminhos percorridos pelo Instituto na implementação de tais políticas educacionais.

Como desdobramento do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos institucionais à luz da perspectiva democrática;
- Analisar a gestão educacional do IBC, a partir da década de 90, em relação às políticas públicas de Educação Especial;
- Analisar os discursos dos sujeitos em relação à gestão do IBC tomando como base os eixos temáticos da pesquisa.

O nosso estudo, de abordagem qualitativa, compreendeu várias etapas, todas privilegiando o tema da inclusão e suas implicações para uma gestão democrática e que são descritas a seguir:

Após o levantamento bibliográfico e documental, tomando como palavras-chaves de busca: inclusão, educação especial, escolas especializadas, gestão escolar, gestão democrática e participativa, partimos para a elaboração dos instrumentos da pesquisa. Inicialmente foram montados dois questionários, um voltado para os profissionais (professores, técnicos administrativos, terceirizados) e outro para a clientela das instituições (alunos, reabilitandos[13], pais de alunos e responsáveis e/ou acompanhantes). Os pais de alunos foram incluídos neste segundo questionário por serem eles as vozes a serem ouvidas, uma vez que seus filhos são menores, a maioria da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os

[13] Reabilitandos: termo empregado no Instituto Benjamin Constant para denominar as pessoas cegas e de baixa visão, adultas, que participam do Programa de Reabilitação do Departamento de Pesquisa Médicas e Reabilitação. Não é permitido o uso do termo paciente, pois o entendimento do serviço, por parte do IBC, é que se trata de uma reabilitação educacional, e não uma intervenção terapêutica.

questionários tinham como foco principal o levantamento de dados que permitissem a verificação das principais características da forma como a gestão atual do Instituto Benjamin Constant está sendo compreendida pelos seus usuários e se a mesma vem se desenvolvendo em consonância com as determinações constitucionais que preconizam uma gestão democrática e participativa.

Também foram criados dois roteiros de entrevistas estruturadas: uma para os professores e profissionais e outra para os gestores. No entanto, ao dar andamento ao campo, surgiu a oportunidade de uma visita à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no MEC, em Brasília, o que suscitou a ideia de incluirmos no trabalho, como contraponto aos resultados que se inclinavam para a defesa das escolas especializadas, a opinião de especialistas e profissionais engajados diretamente no processo de implementação das políticas e programas de inclusão no país. Para tal foi construído um terceiro roteiro de entrevista, desta vez com foco na experiência desses profissionais. Os instrumentos aqui referidos encontram-se em anexo no presente trabalho.

A pesquisa abrangeu também a análise documental do regimento em vigor e o do regimento proposto ao MEC pelo IBC, além da legislação vigente, bem como os conteúdos do PDE e do PNE (PL 8.035/2010) , incluindo a discussão da forma como a Meta 4 vem sendo conduzida e que até o presente momento não foi concluída, uma vez que o PL 8.035/2010 retornou a Câmara dos Deputados para análise das modificações propostas para o seu texto, conforme já mencionado anteriormente.

O campo incluiu ainda algumas entrevistas não estruturadas, principalmente com mães de alunos, que foram se manifestando quase que espontaneamente, após um momento inicial de desconfiança quanto aos objetivos da pesquisa. Somente após se certificarem de que seu anonimato seria mantido, é que foi possível entrevistá-las. Observamos que a maioria não compreendia o significado de gestão, e na pergunta relativa ao Plano Político Pedagógico da escola, além de não terem conhecimento se tal documento existia, também não sabiam o que era, sendo necessária uma explicação prévia, por parte da pesquisadora, para que pudessem compreender a pergunta e respondê-la. Para contornar esta dificuldade, durante a aplicação do questionário, os conceitos abordados foram expostos de forma simples, num vocabulário mais coloquial. Foram considerados sujeitos desta pesquisa, não apenas os gestores (aqui entendidos da forma tradicional, ou seja, diretores de departamentos, supervisores, coordenadores), mas também o corpo administrativo (técnicos administrativos), professores e

profissionais da saúde, associação de pais, servidores, docentes, discentes, com o objetivo de verificarmos sua real participação na gestão da instituição aqui analisada, à luz do paradigma escolhido de uma gestão democrática, em harmonia com os princípios constitucionais e de direito internacional na área da Educação Especial e seu alinhamento com os programas de governo e políticas públicas voltadas para a reestruturação das instituições especilizadas em geral e sua adequação às demandas emergentes da sociedade.

O trabalho agora apresentado está dividido, além dessa Introdução, em quatro capítulos, cada um contemplando um aspecto dos problemas e conceituações teóricas que serviram como guia para a nossa interpretação.

O primeiro capítulo, *Três Aspectos das Políticas de Educação Especial e suas Implicações na Gestão de Escolas Especializadas: centralização, descentralização, desconcentração,* teve como ponto central situar algumas das medidas e programas de governo no campo educacional no cenário histórico brasileiro tanto político quanto educacional, e a forma como surgiu a concentração do debate político em torno da Meta 4 do PL 8.035/2010 (2011-2020) que veio por em xeque o papel das escolas especializadas na área da educação especial.

O capítulo segundo, *As Políticas Públicas como Campo de Investigação Científica*, traz a discussão da importância da mudança paradigmática que hoje assistimos nos conceitos de inclusão e gestão escolar, levantando algumas considerações em relação ao momento da pesquisa em políticas públicas como campo ainda recente de investigação científica não só no Brasil, como no mundo.

Para o terceiro capítulo escolhemos o título de *Gestão Escolar, uma Gestação Democrática*, procurando focar e aprofundar um pouco mais, com base em aportes teóricos, o entendimento a respeito do que seja uma gestão democrática e participativa e a maneira pela qual a mudança no conceito de gestão escolar interferiu na construção de um novo perfil de gestores escolares.

No capítulo quatro, cujo título por si só já aponta nosso objetivo, *IBC – Uma Instituição em Busca de uma Nova Identidade,* procuramos demonstrar, a partir dos dados coletados no campo e da análise documental e regimental do Instituto Benjamin Constant, a maneira como hoje esta identidade é percebida pela comunidade desta instituição. Buscamos compreender não apenas a forma como vem sendo gerida, mas como entende a importância

do seu papel na educação especial, e, principalmente, a forma como reage à rotulação de “excludentes”, denominação comum de que têm sido vítimas as escolas especializadas do país.

Nas *Considerações Finais*, buscamos destacar a relevância da presente pesquisa para o debate nacional da educação da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, suas implicações, aspectos positivos e negativos, bem como, o que a nosso ver, o que instituições como a do Instituto Benjamin Constant - IBC representam, não apenas como memória da Educação Especial, mas principalmente pelo seu pioneirismo, saberes e competências, talvez ainda muito pouco conhecidas pela sociedade, em suas respectivas área de atuação.

1. TRÊS ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS: centralização, descentralização e desconcentração

Centralização, descentralização e desconcentração são temas presentes não apenas no âmbito das políticas educacionais, como também em nossa história. O nosso foco é a identificação da maneira como essas formas de organização política e educacional vêm acontecendo no Brasil e suas implicações na gestão da Educação em geral e na Educação Especial em particular. Neste capítulo procuramos analisar alguns aspectos relevantes a respeito das consequências destas formas de organização face às atuais políticas, cujas premissas são: Uma Educação Para Todos e uma Educação Inclusiva. Para isso destacamos alguns aspectos das políticas de educação voltados para medidas centralizadoras e descentralizadoras, com ênfase ao que diz respeito à gestão educacional. Seriam estes a manutenção de escolas especializadas, voltadas para a Educação Básica como resquícios de uma gestão centralizadora desta modalidade; a maneira pela qual tais instituições se sustentam diante do discurso constitucional de uma educação inclusiva a partir de uma gestão democrática e participativa e ainda breves considerações sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da rede pública como uma política descentralizadora de educação especial, mais do que um processo de democratização do ensino.

Buscamos analisar, não apenas os fatores políticos educacionais, mas também como se deu o avanço do federalismo no Brasil, como é compreendida a política educacional em nosso país, e, finalmente, que relações podem ser estabelecidas entre estas políticas de Estado e a gestão de escolas federais voltadas para o ensino especial e especializado, foco do nosso estudo de caso nesta pesquisa, uma vez que o Instituto Benjamin Constant é uma escola especial e especializada na área da deficiência visual, reconhecida pelo MEC como uma instituição de referência nacional.

1.1 O contexto histórico, político e educacional brasileiro

Ensina-nos a tradição histórica brasileira, que, desde os tempos coloniais, a visão dicotômica: centralização *versus* descentralização nos acompanha. No campo político governamental esta se traduz na autonomia presente nas primeiras sesmarias e capitanias

hereditárias, seguida do governo geral, no período colonial. Apesar da relativa autonomia das sesmarias e capitanias hereditárias cabe lembrar que o rei de Portugal mantinha sua soberania. Os documentos legais que organizavam a administração, a carta de doação e o foral, garantiam a posse feudal de parte do território, com direitos hereditários, enquanto que o foral fixava os direitos e impostos pagos ao rei pelos donatários (KOSHIBA; PEREIRA, 1993).

A vinda da família real vai transferir a centralização, iniciada com o Governo-Geral, para o Rio de Janeiro, onde se instala a Corte Portuguesa. Essa fase centralizadora vai se prolongar pelo Primeiro Reinado até o Período Regencial quando assistimos mais uma vez a um processo de descentralização. A maioridade de D. Pedro II, instituindo o Segundo Reinado, com suas sucessivas crises de Ministério, vai alternar políticas conservadoras com políticas mais liberais, trazendo reflexos nos processos de centralização e descentralização do país.

O Período Republicano, iniciado a partir de 1889, não vai modificar tal tendência. Continuaremos assistindo essa gangorra, agora se refletindo em crises de identidade nacional, toda vez que esta identidade federal se sente contestada (Canudos: 1896-1897; Contestado: 1912-1916). Os períodos ditatoriais, correspondentes aos governos de Getúlio Vargas (1937-1945) e ao governo militar, instalado no Brasil a partir do golpe de 1964, fazem parte também desse processo (KOSHIBA; PEREIRA,1993).

Dando continuidade, antes de conceituarmos federalismo e contextualizarmos a forma como é compreendido, cabem algumas palavras sobre o que entendemos por centralização, descentralização e desconcentração.

Podemos definir **centralização** quando afirmamos que o poder é exercido por uma pessoa, um grupo ou um órgão ao qual estão subordinadas todas as outras instâncias. **Descentralização** implica numa real distribuição de poderes e a consequente autonomia por parte daqueles anteriormente subordinados a um poder central. Já ao falarmos de **desconcentração** compreendemos que o poder e o controle permanecem com o Estado, mas sua execução fica distribuída pelos outros membros a ele sujeitos. Peroni (2003) traz uma minuciosa exposição que reflete o confronto de interesses, que tiveram como pano de fundo, o poder da oligarquia brasileira, como *leitmotif* para os cíclicos movimentos de centralização e descentralização em nossa história.

Ao analisar o tempo compreendido entre a Primeira Guerra Mundial até os anos 1970/1980, a autora destaca a Primeira Guerra Mundial como um fato que marcou o término da hegemonia inglesa, com fortes implicações em nossa economia. O crescimento dos setores médios e da classe operária, ocorridos neste período, conduziu o país a uma crise econômica muito grave, caracterizada pelo alto índice de desemprego e baixos níveis salariais, levando ao agravamento das condições de miséria absoluta em nosso país (PERONI, 2003). A quebra do pacto oligárquico vai abrir espaço para movimentos políticos de golpes de estado, que conduziriam às duas ditaduras, Vargas (1937) e Governo Militar (1964). Todos esses acontecimentos vão gerar mudanças radicais nos objetivos educacionais do país e na responsabilidade da União em relação à oferta de um sistema educacional público, gratuito e de acessibilidade garantida a todos.

Dando prosseguimento a esta cronologia, assistiremos, na década de 80, movimentos sociais que vão desembocar no término do regime ditatorial militar e início do processo de redemocratização do país, com reflexos na educação como um todo. Não cabe aqui um mergulho profundo na década, mas, de acordo com Ricci[14] (2003) a criação do sistema de ciclos de formação, a descentralização administrativa, a formação continuada e a ênfase na avaliação sistêmica são quatro aspectos importantes das propostas organizacionais e de mudanças significativas de concepção no sistema educacional brasileiro. Sobrinho[15] (1996), pesquisador na área da Educação Especial, por sua vez, aponta como temas importantes da década: a política educacional em órgãos públicos; ações normativas da CENESP; propostas curriculares, funcionamento das APAES e instituições similares.

A década de 1990 trouxe à tona uma crise fiscal entre os Estados e Municípios, o que, por sua vez, deu origem a uma nova organização federalista no Brasil, com o reconhecimento da autonomia na esfera municipal. Nesse período foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), que apresentou em 1995 o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Este documento identificou três tipos de administração pública: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial, que vão se suceder ao longo do tempo, convivendo entre si, e jamais inteiramente abandonadas (PERONI, 2003).

---

[14] Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/021/21ruda.htm> Acesso em: 22 mar. 2014

[15] Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art03.pdf> Acesso em: 22 mar. 2014

Ainda a respeito das implicações desta tensão descentralização/centralização nas políticas educacionais, afirma Peroni (2003, p.71) que:

> A tensão centralização/descentralização constitui as bases da política educacional dos anos 1990. No levantamento das políticas educacionais dessa década, verificamos que o Estado está centralizando o controle, principalmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e descentralizando o financiamento da educação, sobretudo através do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas.

Dando continuidade às nossas ponderações, cabe a pergunta: o que podemos entender como federalismo político e educacional? Cury (2006), ao analisar a questão do federalismo no Brasil e seus reflexos na educação, chama atenção para o fato da predominância da esfera federal ao tratar de políticas educacionais brasileiras.

> A definição clássica de Federação é *regime de governo onde a soberania pertence ao Estado, com unidades federadas subnacionais.* No caso brasileiro chamamos ao Estado, União e às unidades federadas, Estados. "Tais subunidades não são nem nações independentes nem unidades somente administrativas." (CURY, 2006, p.115).

O que seria então um federalismo educacional? Como federalismo educacional, o mesmo autor (CURY, 2006) aponta a subordinação ao Ministério da Educação e às políticas de Estado e de Governo, por parte dos sistemas de ensino estadual e municipal, como uma forma de controle por parte do Estado e restrição na autonomia dos municípios.

Por sua vez, os municípios brasileiros só terão sua participação reconhecida como sistema independente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e ainda pelo Plano Nacional de Educação (PNE), período 2001-2010. Apesar de incentivados a criarem sua própria rede, podemos dizer que de certa forma têm seus limites restringidos à educação infantil e ao Ensino Fundamental. Lemos no texto da Constituição, em seu Título III, Da organização do Estado, capítulo 1 – Da organização Político-Administrativa, em ser **Art**.18, "que a República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos", o que indica uma descentralização e um regime de cooperação. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece ainda ser competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art.22, inciso XXIV), fato que traduz uma centralização no campo das políticas educacionais, em contraposição ao artigo 30, onde, ao estabelecer as competências dos Municípios, diz textualmente em seu inciso VI, que este deverá "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (caráter

centralizador), programas de educação infantil e de ensino fundamental.” (descentralização e isenção de responsabilidade por parte da União).

A esse respeito, e em harmonia com o pensamento de Cury (2006), o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) reforça a questão ao estabelecer em seus artigos 11 e artigo 15, não apenas as competências e responsabilidades dos municípios e estados com a educação básica (Art.11) , como também, em seu artigo 15, aponta para a progressiva autonomia pedagógica e administrativa, abrangendo a gestão financeira, que deverá se assegurada às unidades escolares públicas de educação básica.Em sua detalhada avaliação, Cury (2006) destaca a forma como a gestão educacional está compreendida dentro do espírito da lei (BRASIL, 1988) e sob a égide da cooperação.

> A Constituição de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal (art. 1º da Constituição). E, ao se estruturar, assim o faz sob o princípio da cooperação recíproca. [...] Percebe-se, pois que ao invés de um sistema hierárquico dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e de atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro dos limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia própria deles (CURY, 2006, p.121).

Outra autora que se dedica à análise do tema da gestão educacional, Lück (2010) afirma que se faz necessária uma mudança de paradigma em relação ao que se pode entender como gestão educacional e suas implicações na formação de profissionais para a sua implementação.

> [...] há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimento e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira (LÜCK, 2010, p.23,24).

Ao considerar a questão sob o enfoque da centralização/descentralização, Lück (2010) aponta a excessiva burocratização de nossas organizações institucionais, com sua minuciosa divisão de tarefas e rígida hierarquia, como sendo alguns dos aspectos que resultam no distanciamento das políticas públicas com a realidade das necessidades da população a ser atendida por estas instituições. Destaca ainda a importância da descentralização como evidência da mudança de paradigma, uma vez que, somente com participação efetiva e legítima dos atores de um programa ou organização, garantiríamos a concretização dos princípios democráticos, apregoados em nossa Carta Magna e presentes e reafirmadas nas

legislações que norteiam a educação em geral e que contemplam igualmente a educação especial.

O texto da Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação previsto inicialmente para o período 2001-2010 e ainda em vigor, exemplifica um pouco o argumento dos autores apresentados. Ao contrapor constantemente o caráter de articulação entre as diversas esferas administrativas da União, com a responsabilidade dos estados e municípios em implementar as políticas públicas previstas pelo PNE, tais como: o financiamento da educação básica através do FUNDEB (Fundef à época), a obrigatoriedade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP)[16] em todas as unidades escolares, a ser elaborado com o envolvimento de todos os segmentos e participação da comunidade, e ainda o estabelecimento de diretrizes e metas voltados especificamente para a gestão escolar, como formas de controle dessas políticas, são determinações que entram em conflito imediato com a ideia de autonomia, também preconizada pela legislação vigente.

1.2 A Educação Especial no Brasil e a Meta 4 do Novo PNE: o questionamento sobre o papel das escolas especializadas

De acordo com Mazzotta (2005), o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência a uma educação regular vai integrar políticas sociais somente a partir de meados do século XX. O interesse inicial pelas pesquisas com este grupo partiu de médicos, que perceberam a necessidade de se proporcionar atendimento educacional para essas pessoas.

Para Mazzotta (2005), dois são os períodos que correspondem a marcos importantes da evolução da educação especial no Brasil: o período compreendido entre 1854-1956 e de 1957-1993. Segundo o autor (2005, p.31),

> Na primeira metade do século XX, portanto até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

[16]A disponibilização de salas de recursos multifuncionais e o planejamento de seu uso, bem como objetivos e metas, devem estar incluídos no PPP da escola.

Podemos observar que essas primeiras iniciativas tiveram um caráter centralizador, uma vez que se situavam ainda no período imperial, e não tínhamos, na época, uma visão sistêmica da educação. No texto citado acima, que corresponde ao período republicano, e, portanto, dentro de uma perspectiva federalista, as iniciativas da educação pública se concentravam na esfera da rede estadual com nove estabelecimentos voltados para o ensino especial, o que já demonstra um deslocamento de poder e iniciativa na esfera estadual no sentido de contemplar essa população. Não há também referência a escolas voltadas para o ensino especial na esfera municipal.

Historicamente a institucionalização do ensino para esse grupo de pessoas data de meados do século XIX, com a fundação no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O destaque feito a estas duas instituições se deve ao fato especificamente desses dois órgãos federais terem sido alvo de críticas da sociedade por representarem, para alguns, a manutenção de um modelo excludente, indo assim de encontro aos princípios constitucionais e às determinações da LDB. Estariam também contrariando as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei (LDB 9394/96) e o Projeto de Lei 8.035/2010 (PNE/2010), preconizam e estabelecem, como princípios norteadores da educação nacional, a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, na rede regular de ensino

Encontramos no texto do PL 8.035/2010, conhecido como o Novo PNE, previsto para entrar em vigor em 2010, mas no momento da pesquisa ainda em trâmite pela Câmara, a polêmica Meta 4, que prevê a universalização do ensino para a população de 4 a 17 anos, aí compreendido o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. A ênfase dada à matrícula dessas crianças e jovens com deficiência na rede regular de ensino tem sido alvo de manifestações e atos públicos em defesa da manutenção das escolas especializadas, a exemplo do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Negociações entre as direções e representantes de ambas instituições junto ao MEC e ao Congresso Nacional também vêm acontecendo com o objetivo de que seja mantida a palavra **preferencialmente** no texto da Meta 4, garantindo assim a permanência das escolas de ensino fundamental e básico nas referidas instituições federais.

1.3 Considerações Preliminares

Em relação ao primeiro aspecto levantado: poderíamos considerar a manutenção das escolas especializadas voltadas para o Ensino Fundamental e Médio como resquícios de uma gestão centralizadora desta modalidade, a resposta é ambígua. Sim e não. Lembrando-nos dos princípios federalistas participativos, essas escolas, por serem subordinadas ao Ministério da Educação, representariam por um lado uma gestão centralizadora, uma vez que as autonomias são relativas, sendo as instituições obrigadas a obedecerem a portarias e notas técnicas que lhes são enviadas, com determinações muitas vezes contrárias aos seus interesses. Por outro lado, a possibilidade de ser transformada em atendimento educacional especializado, representaria por sua vez um clima colaborativo com outras redes de ensino, o que corresponderia aos princípios e metas estabelecidos pela LDB e pelo PNE. O questionamento ficaria então restrito à manutenção das escolas especializadas de ensino básico por serem consideradas excludentes, uma vez que a matrícula dos alunos fica condicionada à deficiência apresentada. Por exemplo: uma escola especializada em deficiência visual atenderia somente pessoas com cegueira ou baixa visão.

A segunda proposição levantada foi: de que maneira tais instituições se sustentam diante do discurso constitucional de uma educação inclusiva, a partir de uma gestão democrática participativa? De acordo com os argumentos das instituições especializadas se faz necessária sua manutenção nos moldes atuais, dada a especificidade de cada deficiência, tanto nos seus aspectos metodológicos de ensino, como nas formas de aprendizagem específicas e, principalmente, na construção da identidade desses indivíduos perante seus pares.

Do ponto de vista de uma gestão participativa não se observa uma homogeneidade nos diversos grupos e associações existentes, por deficiência. Apesar de no discurso todos defenderem a inclusão, percebemos nas mães, nos alunos e até mesmo nos profissionais, uma rejeição à inclusão em relação à forma como está sendo realizada. Está presente também o receio de se sentirem ainda mais excluídos nas chamadas escolas inclusivas, onde serão os eternos “diferentes” e “deficientes”, ou como ainda se costuma dizer hoje em dia, “especiais”.

Por fim, poderíamos chamar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na rede pública, como uma forma não apenas de democratização do ensino, mas também

considerá-la uma política descentralizadora da educação? Neste caso, a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares da rede pública não está diretamente relacionada com a questão da descentralização, uma vez que as escolas não têm autonomia para aceitarem ou não dar esse tipo de atendimento a seus alunos. Ao nosso ver, a inclusão, da maneira como está sendo estimulada, por meio de verbas adicionais, implementação de salas de recursos e dupla matrícula, o que representa também recurso financeiro adicional, está levando à uma visão quantitativa da deficiência (seu custo) e não exatamente à uma preocupação qualitativa desse atendimento.

Em nossa avaliação se faz necessário, nas políticas públicas de educação especial, um olhar mais agudo para a qualidade de ensino que está sendo oferecida a essa população. Isso com certeza passa pela formação de gestores e professores especializados nas diversas áreas que a Educação Especial abrange. Cabe ainda uma reflexão profunda sobre o que é ser especial e por que se chamar de especial essa modalidade de educação. Competências, abrangências, novas relações interdisciplinares são primordiais para o atendimento e escolarização desse grupo de pessoas.

Para finalizar o presente capítulo, nos apropriaremos das palavras de Helen Keller (2008), surdocega famosa por ter atingido em sua vida acadêmica grau superior, com domínio de vários idiomas, e que se transformou, para os profissionais da área de surdocegueira, um paradigma da concretização das possibilidades educacionais das pessoas com deficiência. Sua declaração nos leva ainda a uma outra reflexão: quem é verdadeiramente a favor da inclusão, o governo ou a pessoa com deficiência?

São palavras de Keller (2008, p.88):

> Desse modo, minha preparação para a faculdade continuou sem interrupção. Eu achava muito mais fácil e agradável ser ensinada sozinha do que ter aulas na turma. Não havia pressa nem confusão. Meu professor tinha muito tempo para explicar o que eu não entendia, portanto eu avançava mais rápido e fazia um trabalho melhor do que na escola.

Apesar do discurso de Keller (2008) nos conduzir, num primeiro momento, a um entendimento da valorização do ensino individualizado e fora do contexto da sala de aula, vale a pena lembrar que o processo educacional de Hellen Keller contou com o apoio de escolas especializadas, como a Instituição Perkins para Cegos e foi se construindo, conforme relato de sua professora Anne Sullivan, por meio de uma constante interação social, acesso às tecnologias assistivas disponíveis na época (como a máquina de datilografia e máquina de

datilografia em braille), e ainda aquisição de uma língua oral, uma vez que seu processo de alfabetização se deu através das letras do alfabeto de sinais, sendo então depois transferido para o Braille, dando-lhe a necessária autonomia para leitura e escrita. Em termos modernos poderíamos dizer que ela teve um atendimento educacional especializado que lhe ofereceu o necessário suporte para seguir adiante e se tornar uma pessoa crítica, cidadã e profissional.

Vale a pena também destacarmos o papel político de Hellen Keller ao participar de campanhas a favor de arrecadação de fundos para a educação de jovens com deficiência. O livro comemorativo do IBC registra sua passagem pela instituição, em 4 de maio de 1953, quando fez uma conferência no auditório do referido instituto, tendo deixado sua assinatura no livro de ouro do IBC (MEC/IBC, 2004).

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Muito se fala a respeito da importância de um aporte teórico como contribuição para uma melhoria da prática pedagógica e atuação de professores em sala de aula, ou até mesmo como instrumento de elaboração de políticas públicas educacionais. Estas, como campo de investigação científica distinto, vêm se consolidando nos últimos anos, o que fica demonstrado pelo significativo aumento de publicações, formação de grupos de pesquisa e inclusão do tema como Linha de Pesquisa em diversos programas de pós-graduação no país, além de eventos específicos para esta área (BALL; MAINARDES, 2011; GATTI, 2001; SOUZA, 2003).

Historicamente as pesquisas em educação no Brasil remontam aos primórdios do século XX, mas de acordo com Gatti (2001), somente na década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) é que surgiriam estudos mais sistemáticos no campo educacional. Aponta ainda a autora que o desdobramento do INEP no Centro de Pesquisas Educacionais e a organização de Centros Regionais no Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, é que vieram contribuir para o surgimento de um pensamento educacional brasileiro, original. Na época, os principais temas abordados se voltavam para um enfoque psicopedagógico (desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem), deslocando-se esse foco, na década de 1950, para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Na década de 1960, por sua vez, com a implementação do regime militar no Brasil, os estudos passaram a ter uma natureza mais econômica, com eixos temáticos voltados para o planejamento de custo, técnicas e tecnologias de ensino e ensino profissionalizante (GOUVEIA, 1971, 1976 *apud* GATTI, 2001).

Segundo Gatti (2001), a expansão do ensino superior, a partir de meados da década de 1970, é o que iria modificar esse cenário, com a ampliação das temáticas abordadas e uma melhoria nas metodologias utilizadas. É deste período a aplicação mais criteriosa, tanto de métodos quantitativos quanto de qualitativos, com um posicionamento mais crítico em relação ao referencial teórico das pesquisas. Como parte do processo de expansão do ensino superior e da pós-graduação, o envio de quadros de profissionais para formação e aperfeiçoamento no exterior iria promover, em seu retorno ao país, no final da década de 1980 e durante a década de 1990, uma maior diversificação nas temáticas e abordagens de pesquisa em educação.

Essas, somadas ao movimento interno de pesquisadores experientes, que exerciam um papel crítico mais rigoroso no cenário educacional brasileiro, em relação ao que estava sendo considerado como "pesquisa educacional", teria como consequência principal a ampliação e modificação nas temáticas de pesquisa, com fundamentações teóricas mais críticas e criteriosas em relação às décadas anteriores. Gatti (2001, p.68) relata:

> Descortinam-se, no final desse período, grupos sólidos de investigação, [...] em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, **gestão escolar**, **avaliação educacional**, história da educação, **políticas educacionais**, trabalho e educação. (grifo nosso)

Ainda segundo Gatti (2001) e Ferraro (2005), a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1978 e as Conferências Brasileiras de Educação (a partir dos anos 1980) contribuiriam enormemente para a integração e intercâmbio dos pesquisadores em educação e na disseminação das questões voltadas para a pesquisa educacional no Brasil.

2.1 Políticas Educacionais como campo de investigação científica

Com a finalidade de retomarmos o foco principal deste capítulo, ou seja, a relação entre as pesquisas no campo da educação e a formulação de políticas públicas educacionais em geral, analisaremos agora algumas diretrizes teóricas que fundamentam as pesquisas neste campo de conhecimento.

Ball e Mainardes (2001, p.11) afirmam que "no Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação". Tomando como marco cronológico a 7ª Reunião da ANPEd[17], ocorrida em Brasília em maio de 1984, quando surge na pauta a discussão de um Grupo de Trabalho sobre Política, Administração e Planejamento em Educação[18], encontramos hoje, segundo os dados do GT 5 fornecidos pelo site da ANPEd[19], um grupo de mais de 200

[17]Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[18] Dados disponíveis em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-5?m=5> Acesso em 29 jun 2013

[19] Disponível em: <2013http://www.anped.org.br/internas/ver/grupos-de-pesquisa-gt-5> Acesso em: 29 jun 2013

pesquisadores vinculados a diversas Universidades e Associações e voltados para eixos temáticos como gestão educacional, políticas públicas de educação, avaliação escolar, dentre outros. No entanto, os mesmo autores, destacam, que apesar do registro de aumento significativo de pesquisas, publicações, eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais, bem como aumento de linhas de pesquisa na área, por parte de programas de pós-graduação em educação, há uma necessidade de se "empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas" (BALL; MAINARDES, 2011, p.11).

Por muito tempo os temas das pesquisas na área educacional estiveram sujeitos a "modismos periódicos", termo cunhado por Gatti (2001 apud MOREIRA, 2007), em função da pobreza e até mesmo ausência de uma tradição na produção científica brasileira. Moreira (2007) relaciona e destaca além do modismo, o imediatismo, a descontinuidade, a dispersão de temáticas e a irrelevância social.

Alves-Mazzoti (2011), por sua vez, vai cunhar o termo "narcisismo investigativo" para se referir à ausência de relação entre as dissertações e teses de mestrado e doutorado com discussões mais amplas, limitando a pesquisa a meros recortes do estudo do pesquisador, reduzindo seus resultados a um grupo de pesquisadores bastante restrito, o que dificultaria o compartilhamento dos dados obtidos com a comunidade científica.

Complementando sua argumentação nos diz a autora:

> Quando enfatizo a importância de uma introdução que situe o problema pesquisado em um "pano de fundo", refiro-me ao fato de que pesquisar uma questão bastante específica, como, por exemplo, em um estudo de caso, não impede que se possa inseri-la numa discussão mais ampla sobre o tema. Quando falo em interpretar os dados obtidos, à luz da teoria adotada, confrontando-os com estudos anteriores sobre o mesmo tema e/ou que utilizaram o mesmo referencial, quero ressaltar a necessidade de apontar corroborações e discordâncias que possam contribuir para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento da teorização no campo educacional (ALVES-MAZZOTI, 2011, p.36).

Alves-Mazzoti (2011) destaca ainda a importância das pesquisas e divulgação de seus resultados, para a elaboração de políticas educacionais, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal. Cita como exemplo, a criação de um Programa Especial de Pesquisas em Políticas Públicas, realizado pela Associação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), por meio de parcerias entre instituições de pesquisa e organizações governamentais. O

programa abrange várias áreas de conhecimento, dentre elas a Educação, tendo como objetivo, não apenas a produção de diagnósticos, mas também a sistematização de conhecimentos para a definição e implementação de políticas públicas. Destaca ainda a relevância e confiabilidade das pesquisas como condição necessária para obtenção de melhores resultados em prol de uma maior eficácia da educação. "Se insisto na importância da teorização é porque esta favorece a transferibilidade e a acumulação do conhecimento, o que lhe confere maior credibilidade, aumentando, assim, a probabilidade de que seja incorporado às práticas" (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.45).

2.2 Características e principais desafios da pesquisa em Políticas Públicas e Gestão – a questão paradigmática e os aportes teóricos

Bell e Stevenson (2006 apud BALL; MAINARDES, 2011, p.11) apontam três tendências para os estudos e análise das pesquisas de política educacional em geral: desenvolvimento de modelos analíticos, análise de conjunto de questões relacionadas às políticas e análise crítica de políticas específicas. Em relação às pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais no Brasil, Ball e Mainardes (2011, p.12) distinguem dois grupos de estudos principais: estudos de natureza teórica (que privilegiam o processo de formulação das políticas e discussões acerca das mudanças do papel do Estado, vinculados a contextos socioeconômicos e políticos) e estudos voltados para análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Souza (2003), por sua vez, vai apontar como causas do crescimento do tema das políticas públicas no campo das pesquisas acadêmicas: a adoção de políticas restritivas de gastos, em sua maioria em países em desenvolvimento, o que trouxe uma maior visibilidade para o problema; adoção de orçamentos mais equilibrados, voltados para uma menor intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais; a incapacidade, por parte da maioria dos países da América Latina, com histórico de longos períodos de inflação e de democracia recente, na elaboração e implementação de políticas públicas capazes de, não apenas impulsionar o desenvolvimento econômico desses países, como também promover a inclusão social da maior parte de sua população.

Para a autora tais desafios não podem ser resolvidos apenas pela adoção de políticas públicas de forma isolada. É necessário que tais políticas tenham objetivos bem definidos e regras claras, apoiadas em mecanismos de gestão que possam contribuir para o enfrentamento e não o agravamento dos problemas para os quais são dirigidas. Ainda segundo Souza (2003, p.12),

> A emergência, relativamente recente, da pesquisa em políticas públicas no Brasil e a popularização do tema requerem um esforço para tornar mais claras algumas questões a elas relacionadas. Esse esforço é também necessário porque a literatura sobre políticas públicas tem sido pouco traduzida no Brasil, assim como a aplicação empírica ainda é relativamente escassa, inclusive nos trabalhos acadêmicos.

No que diz respeito às pesquisas educacionais, Ball (2011, p.33) vai enfatizar a relação entre as mudanças que ocorrem na educação e as que perpassam o setor público. Para ele tais mudanças fazem parte de um processo de transformação mais abrangente, que não pode ser ignorado. Considera simplista a sugestão "de qualquer tipo de relação direta e uniforme entre o contexto social e político e as preocupações e disposições acadêmicas".

Ball (2011) chama ainda a atenção dos pesquisadores para que fiquem atentos aos três aspectos que envolvem uma análise crítica na área das políticas públicas: o conjunto das políticas, as relações políticas e os níveis da política. Destaca também a relação entre as transformações observáveis no setor público, com novas propostas de gestão, e a forma como esse processo traz mudanças para a área da educação. Defende a ideia de se analisar a educação dentro de um cenário de mudanças sistêmicas mais amplas e interdisciplinares.

Outro aspecto importante das pesquisas no campo das ciências humanas, nelas incluídas os estudos educacionais, se refere à necessidade de mudanças paradigmáticas para esse campo de investigação científica.

O termo paradigma é oriundo da obra de Thomas Kuhn, *A estrutura das Revoluções Científicas,* artigo publicado em 1962, reconhecido como um marco na sociologia do conhecimento. O modelo de desenvolvimento científico de Kuhn estabelece a forma como se dá a transição entre paradigmas. Para ele dois momentos se destacam neste processo: os períodos de ciência normal e os momentos de ruptura, denominados por ele de revolução científica. Os períodos de ciência normal seriam aqueles que apresentam uma concordância entre cientistas quanto aos fundamentos de suas disciplinas. Já a revolução científica seria o instante da ruptura, quando diante da impossibilidade de conciliar conjuntos diferentes de fundamentos, o debate entre as alternativas rivais acaba fazendo surgir um novo paradigma a

partir da escola vencedora. Este, ao ser aceito pela maioria do corpo científico, passa a ser a base de toda a tradição de estudo naquele campo.

Quando surgem fenômenos que não podem ser explicados pelos paradigmas vigentes acontece o que Kuhn vai chamar de anomalias. Tendo sido esgotadas todas as possibilidades de análise de uma anomalia, a partir dos modelos reconhecidos, dá-se início ao processo de busca por uma nova alternativa, o que vai gerar o surgimento de um novo paradigma.

Assis (1993, p.3-4) complementa o pensamento de Kuhn ao afirmar:

> Pesa também nessa decisão o fato de os envolvidos nas tentativas de resolver o problema conseguirem convencer seus pares da centralidade da questão. Se a questão é considerada periférica, sua solução poderá esperar. Mas se a anomalia estiver na encruzilhada dos caminhos de resolução de diversos problemas dentro da atividade norteada pelo paradigma, então é hora de se pensar ou em concentrar esforços de toda a comunidade na direção de resolver o problema específico, ou então em substituir o paradigma vigente por algum outro.

No Brasil, a pesquisa educacional tendo como eixo temático a gestão educacional de políticas públicas, destacam-se os estudos de Lück (2010), Evangelista e Shiroma (2007) e Souza (2003). Lück (2010, p.22) vai chamar a atenção para a necessidade de "um novo estilo de relacionamento entre as instituições educacionais com a sociedade em geral." Para a autora, a construção de um projeto educacional competente demanda uma ressignificação do conceito de educação, escola e aprendizagem por parte de cientistas e acadêmicos, além da "mobilização das forças culturais presentes na comunidade e na escola" (LÜCK, 2010, p.23). A pesquisadora vai propor uma mudança paradigmática para o conceito de gestão escolar que leve em conta "o todo em relação com suas partes e destas dentre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto" (MORIN, 1985; CAPRA, 1993 apud LÜCK, 2010, p.34).

A autora ressalta a importância de não se confundir o novo conceito de gestão como sendo uma mera substituição do termo administração, uma vez que esta forma equivocada de uso do termo gestão esteja presente em muitos trabalhos de cunho acadêmico. Destaca ainda que "sobretudo, a alteração de princípios, valores, concepções, orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e o modo de sua organização e liderança" (LÜCK, 2010, p.48), caracterizam as significativas mudanças paradigmáticas em relação ao tema.

Retornando a Souza (2003), apontamos a importância dos pesquisadores estarem atentos às variáveis que surgem ao se levar em conta o papel dos governos e das instituições

como agentes implementadores das políticas públicas. A dificuldade de se definir o que sejam políticas públicas é outro aspecto considerado também apontado pela autora. Das definições por ela apresentadas, selecionamos a mais simples, e também, segundo a autora, a mais conhecida. Trata-se da definição de Laswell (1936/1958 apud SOUZA, 2003, p.13) que diz: "decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: **quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.".**Tais questões básicas seriam as indagações norteadoras para aqueles que se dedicam a estudos analíticos voltados para as políticas públicas educacionais.

A contribuição de Evangelista e Shiroma (2007) para a presente discussão é voltada para a visão do papel do professor, muitas vezes visto como elemento de oposição para a implementação de reformas educacionais. Para as autoras, são os programas internacionais e as agências financiadoras mundiais que interferem e estabelecem novos rumos para a educação em nosso país. Em suas análises a respeito do PREALC[20], por exemplo, ressaltam que o interesse maior é a "governabilidade dos Estados e do planeta. Entendem que conhecimento e informação são tomados como sinônimos ao se elaborarem políticas de acessibilidade à educação (p.535,536). Já em relação ao *Plan de Cooperatión* (PC) a meta seria o que chamam de "reconversão profissional", com base no conceito de competências, que, por sua vez, representaria um novo paradigma formativo que se aplicaria tanto a trabalhadores quanto a professores.

Somente a título de complementação, o novo paradigma formativo com base no conceito de competências faz do professor o sujeito responsável por seu próprio fracasso e desemprego. Essa imagem perversa de um profissional avesso às mudanças é denominada pelas autoras como *professor obstáculo*. Demonstrando como essa distorção do papel do professor só atende aos interesses do Estado e a uma lógica gerencialista da educação, nos dizem elas (2007, p.539):

> Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema "Educação para Todos". Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos.

[20]PREALC: Proyecto Regional de Educación para America Latina y El Caribe, patrocinado pela UNESCO, que deverá se estender até 2017.

A apropriação da dimensão pública da escola pelo professor não é em si um processo fácil. Não se trata somente de uma luta por bens culturais e materiais, mas sim o entendimento e um debate mais amplo de tais programas. Uma mudança paradigmática, conforme vem sendo desenvolvida no texto, perpassa o conceito de identidade e como ela se constrói na pessoa, seja ela deficiente ou não, ou seja, em nosso caso, pela identidade do próprio professor. A defesa do MEC a favor da escola comum inclusiva indica a necessidade de se passar por este processo. A identidade, agora não mais compreendida como algo estático e imutável, mas sim como um aspecto plural do indivíduo. Falamos de identidades "transitórias, instáveis, inacabadas" (MEC/SEESP,2010, p.7). O que nos reporta a Bauman (1996, 1998) quando fala da liquidez do mundo pós-moderno e da fragilidade das novas relações sociais que vão naturalmente se refletir na sala de aula e consequentemente no professor. Podemos associar a concepção de Evangelista e Shiroma (2007) às reflexões de Bauman (1998) quando este afirma que a modernidade "só transformou a identidade, que era questão de *atribuição*, em *realização* — fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo (p.30). Dentro deste raciocínio, portanto, o "ser obstáculo" é uma forma de se insurgir contra uma identidade que é imposta de fora, quando o professor se vê obrigado a seguir modelos determinados por autoridades ou legislações e ser ainda responsabilizado pelo fracasso dos programas propostos. Neste jogo, ainda segundo Bauman(1998, p.96) " é recusado à pessoa o direito de recusar. Não se tem tal direito, não *neste* jogo, não enquanto os árbitros impuserem sua vontade."

No contexto educacional, mais particularmente, no contexto de uma inclusão, a mudança paradigmática vai se impor, mais cedo ou mais tarde, pelo simples fato de que o modelo de escola tradicional já se esgotou, já é em si uma anomalia, de acordo com a ideia de Kühn (1962); não se encaixa mais, não atende mais à nossa realidade de diversidade e complexidade em que vivemos. Se diversidade é conviver com as diferenças, a compreensão deste conceito é, em nossa opinião, a primeira mudança paradigmática a ser realizada em todas as esferas em que estamos inseridos: familiar, social, escolar, laboral.

2.3 Considerações Preliminares

Foram abordados no presente capítulo alguns aportes teóricos que contribuem para a análise de fenômenos sociais, políticos e ideológicos que envolvem a formação e implementação de políticas públicas em geral e da educação, em particular, com ênfase no conceito de paradigma de Kühn e suas aplicações no campo educacional.

Para Souza (2003, p.14), a política pública está inserida no campo das Teorias das Ciências Políticas, embora reconheça que estas podem ser também objeto da filosofia, psicologia, sociologia, economia e econometria. Evangelista e Shiroma (2007) tomam como base a Reforma do Estado e sua relação com os conceitos de democracia e ideologia, ao apontar os interesses internacionais que norteiam as políticas públicas no atual contexto histórico de nosso país. Com Assis (1993) trouxemos a reflexão do campo científico à luz do modelo de Kuhn, destacando que não existe campo neutro na avaliação de diferentes teorias. Ball e Mainardes (2011) apontam que o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, em áreas como a educação, envolve posicionamento político e gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. Alertam Ball; Mainardes (2011) a respeito do perigo de se considerar os estudos educacionais e as ciências humanas como estudos neutros. Esta neutralidade associada um racionalismo progressivo e flutuante, segundo os mesmos, não passaria de um pensamento débil e perigoso.

Retomando Lück (2010), para que se obtenha uma real compreensão de que uma mudança paradigmática tem implicações em relação a um novo modelo de ser e de agir, se faz necessário que se mantenha em mente que tal mudança, no que diz respeito à gestão educacional, só se dá através do constante diálogo entre os instituintes e os instituídos.

Alves-Mazzoti (2011), por sua vez, vem reforçar a necessidade de busca de novas linguagens e meios de comunicação entre a academia e os professores e formuladores de políticas, de tal forma que estes profissionais consigam compreender a utilidade desses estudos, em suas práticas.

Por fim, trazemos o pensamento de Bauman, retirado de duas de suas obras: *Em Busca da Política* (2000) *e Sobre Educação e Juventude* (2013). De acordo com Bauman (2000, p.152), "a teoria, por assim dizer, é um modo de ver e também de evitar o olhar – ela concentra a

vista sobre alguns aspectos da realidade borrando o resto ”. No que diz respeito ao conceito da política democrática afirma:

> A arte da política, se for *democrática*, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos. Esta segunda característica foi praticamente perdida. Todos os limites estão fora dos limites. (BAUMAN, 2000, p.12)

Outra reflexão importante do autor para nossa argumentação é a de que toda situação contém mais de uma opção e que não há escolha ou ação sem alternativa. (BAUMAN, 2013, p.27). Seguindo esta linha de pensamento, e trazendo de volta a discussão para os desafios da pesquisa em Políticas Públicas e Gestão, vamos encontrar em Machado (2009) uma interessante proposta de mudança paradigmática no campo da educação especial e nas linhas de pesquisa em políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Considerando a “inclusão escolar” como a mudança paradigmática que está sendo proposta, nos diz a autora (p.15):

> A inclusão provoca uma crise na escola, sobretudo quando defende o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula comuns, delatando o modelo de educação especial vigente que substitui o ensino regular e mantém soluções paliativas e excludentes para as questões relativas a problemas de aprendizagem. Essa inovação exige, portanto, uma revisão dos serviços de educação especial e sua ressignificação nos sistemas de ensino.

O reflexo disto no campo das políticas e, por conseguinte, no campo das pesquisas, deverá, portanto, levar a pesquisa científica a abordar questões como: a complexidade de se teorizar aspectos do cotidiano, seja ele pessoal, social ou escolar; a dificuldade em se abranger o campo das políticas públicas educacionais em função das próprias regionalidades de nosso país, e como se dão as relações de poder, as relações entre instituintes e instituídos, quando pensamos na forma de como estas diretrizes educacionais do MEC estão sendo interpretadas em nossos municípios por suas respectivas secretarias de educação; e finalmente, a investigação científica no campo das políticas, lutar, ela mesma, por um espaço maior nas linhas de pesquisa propostas pelas Universidades, com um melhor aporte de financiamentos para que tais estudos possam ser realizados.

3. GESTÃO ESCOLAR, UMA GESTAÇÃO DEMOCRÁTICA

A gestão escolar nacional, vista sob uma ótica democrática e participativa, tem seus princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/96, além de estar presente também em outros documentos e programas tanto de Estado, quanto de governo, no Brasil.

Nosso fio condutor é o conceito de gestão em seu sentido mais amplo e a forma como hoje ele é aplicado na Educação, se consubstanciando em documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas Escolas, que deveria ser efetivamente a expressão desse exercício democrático, em prol de uma escola mais autônoma e eficaz, bem como de um ensino de qualidade para todos.

Comparando a mudança de paradigma em relação à gestão educacional, proposta por autores como Lück (2010), Paro (2003), Shiroma e Evangelista (2007), Ball (2011), dentre outros, e o processo que esta envolve em termos de tempo e esforço de organização social, a uma gestação, defendemos a ideia de que o processo democrático da Educação no Brasil ainda é embrionário, apesar das várias medidas governamentais e ações da sociedade, num esforço conjunto de implementação.

3.1 O que mudou no conceito de gestão escolar

Tradicionalmente ligado à administração empresarial em geral, vamos encontrar como definição mais comum para a gestão, o conjunto de ações que conduzem à realização de desejos ou negócios. Envolve metas e traz em seu bojo aspectos como eficácia, eficiência, qualidade, sustentabilidade, avaliação, competência, dentre outros. No entanto, quando falamos em gestão escolar, a aplicabilidade desse conceito fica revestida de aspectos altamente específicos, obrigando educadores e gestores a redefinirem a questão, levando-se em conta a escolha de princípios norteadores compatíveis com as necessidades educacionais brasileiras (LÜCK, 2010a; 2010b; 2012; BALL; MAINARDES, 2011; KERZNER, 2010).

De acordo com Lück (2010, p.15), há uma relação direta entre gestão macro (voltada para o sistema de ensino) e a gestão micro (referente à escola), na escolha de ações que

venham determinar a dinâmica e a qualidade de ensino. É a gestão que estabelece “o direcionamento, a consistência e a coerência à ação educacional”.

Lück (2010, p.110) complementa que se faz necessário tornar mais clara as diferenças conceituais em torno da gestão, de tal modo que a educação possa ser orientada para um novo processo de organização, coordenação e mobilização competentes.

De acordo com Schultz (2008), será a partir da década de 80, na América Latina, e no Brasil, a partir de 1990, que o termo gestão vai chegar à formulação de novas políticas educacionais, estabelecendo novos desafios para a área da educação, onde o papel do gestor escolar vai ser entendido como de um agente de transformação e desenvolvimento.

Ainda tomando como base o extenso trabalho de Lück (2002, 2010), uma das autoras que vem analisando a mudança de paradigma que vem ocorrendo no conceito de gestão educacional, destacamos a ênfase dada em relação a se ter a devida atenção para os aspectos macro e micro da questão, onde a gestão, em âmbito macro, envolve os órgãos superiores dos sistemas de ensino e o âmbito micro se estabelece nas escolas.

Considerando-se que o conceito de gestão, sob o ponto de vista paradigmático, permeia todos os segmentos do sistema educacional (LÜCK, 2010) se faz necessário o reconhecimento da importância da promoção da sinergia coletiva, como parte de um esforço de articulação das organizações e sistemas de ensino, no sentido de fazer acontecer a mudança de paradigma. Hoje se busca aplicar esse conceito para a melhoria do ensino brasileiro.

Definindo paradigma como “a compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em consequência, como reagimos diante da realidade” (LÜCK, 2010, p.34-35), destaca-se na argumentação da autora, a mudança do enfoque administrativo para o de gestão, no contexto das organizações e sistema de ensino. Com isso, princípios como democracia, autonomia, autocontrole e transparência vão se fazer presentes na gestão escolar.

Hoje se entende que a gestão escolar ultrapassou os limites do conceito de administração, sendo compreendida como um modelo dinâmico, onde as escolas passam a ser vistas como organismos vivos, com uma dinâmica própria de interações. A mudança de paradigma, assentada numa mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas com a mesma, implica em transformações de relações de poder e práticas, fundamentada por sua vez em alguns pressupostos, tais como: a realidade é global, tudo está

relacionado a tudo; a realidade é dinâmica, é uma construção social que envolve o pensamento, as ações e interações das pessoas; aceitação da imprevisibilidade do comportamento humano e do ambiente social (LÜCK, 2000).

Ainda segundo Lück(2010), o reflexo dessa nova concepção se manifesta através do entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, são formadores e construtores da identidade da escola, quebrando dessa forma a visão tradicional, setorizada, que levou, ao longo da história, ao fracionamento e dissociação das ações escolares. Os sistemas de ensino, então, buscavam apenas definir e delimitar papéis e funções dos profissionais da escola, dissociando-os da sua responsabilidade por resultados.

Outro autor que aborda a questão da transição paradigmática na educação é Russo (2004, p.25), que vai defender a ideia da necessidade de "uma teoria administrativa construída com fundamento na natureza do processo de produção pedagógica escolar" para atender à especificidade da escola. Para Russo (2004, p.26), o grande desafio está em transformá-la em "instrumento de emancipação e de construção da hegemonia da classe trabalhadora", conduzindo assim, a nossa análise, para o campo da conceituação política da educação. Para isso, a construção de uma teoria da Administração Escolar teria como objetivos os mesmos da educação, enquanto processo social, e da escola, como instituição.

Esse caráter histórico da educação e sua relação com a organização do trabalho encontra eco em Paro (1986 apud RUSSO, 2004), ao trazer uma reflexão a respeito do caráter dialógico e persuasivo da educação como princípios norteadores para a busca de uma relação mais solidária e cooperativa no trabalho. Diz ele:

> A educação como prática humana de formação de sujeitos históricos, exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundadas nos princípios do diálogo e da persuasão, isto é, relações entre iguais (PARO, 1986 apud RUSSO, 2004, p.37).

Essa mesma visão cooperativa, dialógica e coletiva se encontra incorporada à concepção da sociedade brasileira por meio da Constituição Federal de 1988 (Art.206[21]) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (Art.14[22]), onde o princípio democrático, associado à gestão se faz presente, compreendendo-se a gestão democrática

---

[21]**Art.206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

[22]**Art.14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]

como um trabalho coletivo, participativo e dialógico, ampliando-se as competências dos gestores escolares para as áreas técnica, pedagógica e política (PARO, 1986 apud RUSSO, 2004; CAMPO; SILVA, 2009; LÜCK, 2010).

Concordamos aqui com as reflexões de Russo (2004) ao esclarecer a transição paradigmática da administração escolar como um processo que está em andamento em duas esferas: na esfera prática, convivemos ainda com o paradigma burocrático e na esfera da teoria observamos o movimento de deslocamento de um paradigma empresarial para o da especificidade da escola, o que vai requerer, cada vez mais, uma reflexão sistemática e a construção de modelos teóricos, por parte de educadores progressistas, que venham indicar com clareza os caminhos para uma verdadeira gestão democrática da educação e da escola.

3.2 O que se entende por gestão democrática e participativa

Voltamos aqui ao trabalho de Lück (2010), onde a autora relaciona o processo da gestão educacional com as diretrizes e políticas educacionais públicas, de tal forma que o processo de gestão esteja compromissado com os princípios da democracia e da participação e do compartilhamento de decisões.

Figura 1 – Elementos Fundamentais para a implementação de um processo de gestão democrática e participativa na escola

Fonte: Universidade da Amazônia - UNAMA
Disponível em:
<http://arquivos.unama.br/nead/graduacao/cche/pedagogia/6semestre/gestao_educacional/html/unidade1/aula2/aula2_page2.html>Acesso em 22 jan. 2014

Afirma a autora (2010, p.36, grifo nosso):

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação de políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, **compromissado com os princípios da democracia e com método que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo** (soluções próprias, no âmbito de suas consequências) **de participação e compartilhamento** (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Atualmente relacionamos os princípios democráticos à Constituição Federal de 1988 como parte do processo de democratização nacional após o longo regime militar que se instalou no país na década de 1960. Historicamente, no entanto, podemos nos reportar ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que, dirigido ao povo e ao governo propunha uma reconstrução educacional no Brasil. Embora o documento tenha um caráter cientificista para a educação, situa a escola como um lócus representativo da diversidade e pluralidade das forças sociais que "cooperam na obra da civilização". Lemos no Manifesto: "pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze aos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (AZEVEDO et al., 1932, p.32).

O Manifesto cobra do Estado um ensino público acessível a todos (princípio da Escola para Todos), comum a todas as crianças de 7 a 15 anos. Defende ainda a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, lembrando que o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito e acessível a todos. Ao referir-se à autonomia da função educacional, já defende uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, apontando para a criação de um "fundo especial ou escolar" administrado e aplicado exclusivamente por órgãos do ensino e voltados para o desenvolvimento da Educação Nacional.

Outro aspecto interessante do texto do Manifesto, considerando ainda o papel da Escola na sociedade, diz respeito à vinculação com o dever de "concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que **o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade**." (AZEVEDO et al., 1932, p.16) (grifo nosso).

O Manifesto encerra citando a doutrina democrática, conceito hoje presente como princípio norteador para as ações do Estado, em várias esferas, e, em particular, na Educação.

> Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é **só na educação que a doutrina democrática** [...] poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. [...] o dever mais alto, mais penoso e grave, é, de certo, o da educação que, **dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los**, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (AZEVEDO et al., p.18) (grifo nosso)

Voltando ao fio condutor da gestão e ao trabalho de Lück (2010) sobre a Gestão Educacional, verificamos que a presença dos princípios democráticos e o reconhecimento da importância da participação consciente nas várias ações de implementação da gestão democrática e participativa na Educação, fazem parte de um processo, que, segundo a autora, deve ser compreendido não apenas no âmbito da escola, mas sim abrangente a todo o sistema de ensino, tanto horizontal como verticalmente. Isso implica na revisão dos conceitos de centralização e descentralização como parte importante da mudança de paradigma na direção de uma gestão democrática e participativa verdadeira, como já foi demonstrado em capítulo anterior. Sendo assim, é a necessidade de descentralização do processo de gestão, o caminho para garantir uma participação efetiva, em harmonia com princípios democráticos, de todos os atores envolvidos num programa de organização, tendo como resultado desta mobilização a transformação desses sujeitos em agentes de mudança em condições de transformar a realidade e sustentar as mudanças implementadas (LÜCK, 2010).

3.3 Considerações Preliminares

Uma pergunta que se impõe em nossa reflexão diz respeito às implicações da mudança de concepção da escola na formação de gestores escolares. Tal questionamento nos leva, inicialmente, à percepção das exigências de agências internacionais de financiamento da educação nacional que subordinam a educação ao compromisso de atender demandas dos setores produtivos da economia do país. As consequências práticas de tal demanda se traduziram numa maior cobrança em relação à produtividade do setor educacional público, sendo que, no setor privado, a busca de aumento da produtividade do trabalho, resultou na transformação da educação privada em empreendimento de atração de capitais.

Essa situação nos leva às concepções de Paro (2003) de que é necessário que a escola se transforme realmente numa instituição que possa contribuir para a transformação social. Para isso, defende o autor, a escola precisa ser apropriada pelas camadas trabalhadoras, quebrando o atual sistema hierárquico, que aglutina todo o poder nas mãos do diretor, pela modificação do sistema de autoridade e de distribuição do trabalho no interior da escola.

Dentre as contradições apontadas por Paro (2003), estão as atribuições do diretor da escola, dividido entre a condição de responsável pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, sendo um mero pressuposto do Estado e a limitação de sua atuação aos aspectos técnicos, mesmo detendo conhecimentos e métodos para uma moderna administração, pela falta de autonomia em relação aos escalões superiores. Esta falta de autonomia do diretor, segundo o autor, é na realidade, a falta de autonomia da própria escola. Paro (2003) defende que a conquista de autonomia e poder por parte das camadas trabalhadoras é o fator condutor para a reorganização da autoridade no interior da escola.

Diante das novas demandas, o que caberá ao gestor escolar? Quais as competências necessárias para que ele exerça o seu papel dentro de uma ótica verdadeiramente democrática e participativa?

Quem nos ajuda a responder primeiramente estas questões é Lück (2010), quando estabelece a liderança como um dos pressupostos deste novo gestor. Destacamos alguns dos aspectos por ela apontados: a autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança; o dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa; a responsabilidade

funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações; a avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios.

Hoje a escola conta com Associações de pais, alunos, professores, funcionários, representantes da comunidade onde a escola está inserida, e ainda, Conselhos Escolares, como parte das modificações realizadas na direção de uma gestão democrática e participativa. No entanto, ainda não tem força suficiente para uma atuação plena. Paro (2003), ao analisar os condicionantes internos desta participação popular na gestão, identifica vários determinantes classificados em quatro tipos: condicionantes materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. Em sua pesquisa, assinala também os determinantes externos dessa participação que seriam: condicionantes econômico-sociais, culturais e institucionais.

A dimensão política das práticas escolares, ligada aos condicionantes imediatos da participação, tanto internos quanto externos à unidade escolar, vai apontar para a relevância do estudo das práticas no cotidiano da escola pública. No entanto, em nossa pesquisa, este aspecto não será considerado.

Diante de uma realidade tão multifacetada, temos a consciência de que não esgotamos o assunto, uma vez que os autores apresentados mergulham na questão da gestão de forma muito profunda e abrangente. Procuramos selecionar apenas alguns destes aspectos que nos pareceram mais relevantes para o tema escolhido referente à gestão democrática.

Mais uma vez vamos nos reportar a Paro (2003), quando este nos traz que a democratização se faz na prática. Ao compararmos a gestão com uma gestação, procuramos enfatizar esse aspecto de evolução natural, que respeita um tempo próprio de amadurecimento, um fazer-se constante, onde a natureza estabelece naturalmente uma sinergia entre mãe e feto que podem servir de parâmetro comparativo para a evolução da sociedade brasileira e particularmente da escola pública brasileira em direção a uma efetiva participação de todas as camadas no estabelecimento dos projetos políticos e pedagógicos que deverão nortear as atividades da escola, aqui compreendida como uma unidade representativa e identitária de uma realidade social.

> A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode

> haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (PARO, 2003, p.25).

Para que seja alcançado este ideal paradigmático, é necessário que tomemos consciência da necessidade de nos auto-avaliarmos em nossos relacionamentos, práticas e comportamentos com outras pessoas e grupos para que possamos, como profissionais da educação, contribuir para a mudança que se faz necessária para a democratização do ensino em todas as suas modalidades, garantindo, assim, uma participação na implementação não apenas de novos conceitos de gestão como também na elaboração de políticas públicas voltadas para as necessidades e anseios da sociedade brasileira que clama por uma escola para todos, uma escola inclusiva, uma escola cuja gestão participativa seja uma realidade mensurável, observável, vivida.

4. O IBC: UMA INSTITUIÇÃO EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE

Falar de identidade institucional é na realidade trazer uma nova proposta de visão e missão para uma instituição tão tradicional como o Instituto Benjamin Constant (IBC). Neste ano de 2014, o Benjamin Constant, ou IBC, como é carinhosamente chamado, completa 160 anos e várias são as atividades propostas para marcar a data, que vão de um livro comemorativo a apresentações culturais das mais diversas modalidades. Para isso se faz necessário a discussão, dentre outros tópicos, de conceitos como inclusão e exclusão, igualdade e diferença, educação de qualidade e gestão de qualidade. Iniciaremos pelo aporte teórico dos principais conceitos abordados e que serviram de base para a construção dos instrumentos da pesquisa. Para um melhor entendimento dos eixos temáticos nos quais a pesquisa se insere, traremos algumas contribuições de autores que mergulharam nestas questões. Iniciaremos pelo conceito de inclusão.

4.1 O desafio da inclusão para as escolas especializadas – análise documental e aporte teórico

O conceito de inclusão, antes de ser compreendido sob o enfoque educacional, precisa ser visto em sua forma dialética, inclusão e exclusão social, onde a exclusão é parte integrante de toda manifestação histórica humana (DEMO, 2001). Para este autor, a exclusão é tão histórica e estrutural quanto o poder. Esclarece ainda que, num contexto capitalista, a exclusão política é a forma mais radical de exclusão, pois faz com que o excluído nem sequer perceba a realidade de sua exclusão. Tal visão se aproxima da nossa pesquisa, pois a observação do impacto das movimentações populares a favor da manutenção das escolas especializadas, objeto de nosso estudo de caso, demonstrou pequena adesão por parte da comunidade dos deficientes da visão, em oposição à grande mobilização da comunidade surda, utilizada aqui como parâmetro para a discussão a respeito da identidade. A compreensão dos argumentos de Demo (2001) nos auxilia na análise das políticas públicas de erradicação da pobreza e das desigualdades, uma vez que um grande contingente da população com deficiência se encontra nas camadas mais pobres da população brasileira e compõem a maioria do alunado das instituições especializadas.

Analisada a exclusão, sob o aspecto da pobreza e da desigualdade social, o mesmo autor vai chamar a atenção para os programas sociais propostos pelos governos e que acabam tendo, em sua maioria, um caráter de ajuda e proteção, transformando o pobre em massa de manobra e cada vez mais alienado de sua condição excludente. É o que constatamos em programas como o Benefício de Prestação Continuada - BPC[23], dentre outros, que assegura o

[23] O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei n.º 8.742, de 7/12/1993, pelas leis nº 12.435, de 06/07/2011 e nº 12.470, de 31/08/2011, que alteram dispositivos da LOAS e pelos Decretos nº6.214,

valor correspondente a um salário mínimo a pessoas que comprovem impedimentos de longo prazo que impossibilitem uma participação plena na sociedade e cuja renda familiar *per capita* seja inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Essa exclusão se agrava em função do contexto neoliberal em que vivemos, que amplia esta desigualdade, uma vez que a ignorância leva o sujeito à dificuldade de sair da pobreza por estar inconsciente em relação à injustiça social que o cerca. Surge com isso a necessidade de novas teorias e práticas que auxiliem na formulação de políticas públicas mais efetivas e eficazes na erradicação da pobreza.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, o conceito de educação de qualidade passa então a ser visto como meio de fortalecimento da cidadania, instituída como direito constitucional, e que tem, na inclusão econômica e na inclusão política, dois aspectos importantes para aquisição de competências individuais. Destacamos, para ilustrar, a conceituação apresentada por Demo (2001) de inclusão econômica e política e sua relação com educação de qualidade e exercício pleno da cidadania, e que estariam harmonizados com os programas profissionalizantes e o encaminhamento profissional realizado pelo Departamento de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant. Nos diz Demo (2001, p.37) que:

> A inclusão econômica da população passa, necessariamente, pela educação de qualidade, ou seja, pelo saber pensar, para melhor intervir e inovar; [...] nada é mais profissionalizante do que saber pensar, porque ser profissional, hoje, é saber renovar-se todo dia; a inclusão política também passa pela mesma competência humana, tendo uma motivação a mais: como a maioria da população não terá emprego, o grande desafio será o confronto com o mercado, ou o tema da desconcentração da renda, que, como já aprendemos, não é decorrência do mercado, mas conquista da cidadania.

Dentre as conclusões do autor, elencamos como passos importantes na direção de uma escola de qualidade, e, consequentemente, na formação de gestores de qualidade, a transformação das escolas de formação superior em ambientes de pesquisa e elaboração própria; a instrumentalização adequada dos alunos (domínio da informática e manejo de dados); redefinição da função do professor, destacando a importância do seu papel no sentido de fazer com que o aluno realmente aprenda com ele; o abandono de práticas, por parte dos professores, que contribuem para o atraso da educação; a superação da tendência comum de alinhamento teórico e metodológico, por servirem apenas à produção de discípulos subalternos. Todos esses aspectos se ligam ao objeto de nossa pesquisa, a gestão do Instituto Benjamin Constant, por terem seus gestores, nesses passos sugeridos por Demo (2001), um provável caminho de sucesso na direção de um ensino de qualidade em suas instituições, adequando seu papel às demandas sociais e políticas atuais. Vale à pena registrar que o

---

de 26 de setembro de 2007 e nº 6.564, de 12 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc> Acesso em 16 set. 2012.

Instituto já oferece cursos na área de informática e de terapias alternativas voltados para a inserção no mercado de trabalho.

Outros dois conceitos relacionados à nossa pesquisa e diretamente ligados à questão educacional, com reflexos na gestão, dizem respeito ao que entendemos por igualdade e diferença.

Caputo e Guimarães (2003) chamam a atenção para a dificuldade de se dicotomizar em torno de conceitos como "igualdade X diferença" e "igualdade X desigualdade". As autoras apontam a década de 1970 como sendo o início das discussões em torno do tema "diferenças". A partir de *slogans* como "viver a igualdade na diferença", "integrar na diversidade", essas discussões foram tomando corpo, conduzindo a uma nova visão paradigmática em relação à questão, com reflexos imediatos nas concepções de educação, escola e sujeito.

O eixo temático da gestão teve por aporte teórico autores como Lück (2010), Russo (2004), Dourado (2007) e Paro (2002). Ao discutirem a relação entre educação de qualidade e gestão de qualidade, trazem importantes contribuições e reflexões sobre o tema. A necessidade de uma mudança de paradigma no que seria uma gestão educacional e a relação das políticas públicas com a escola, também vêm sendo apontada por esses autores.

De acordo com Lück (2010, p.34-35), paradigma é um termo que significa "compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em conseqüência, como reagimos diante da realidade". Destaca-se, na argumentação da autora, a mudança do enfoque administrativo para o de gestão, no contexto das organizações e sistemas de ensino. Com isso, princípios como democracia, autonomia, autocontrole e transparência vão se fazer presentes na gestão escolar.

Ainda nesta linha de transição paradigmática da gestão educacional, Russo (2004, p. 25-26) vai defender a ideia da necessidade de "uma teoria administrativa construída com fundamento na natureza do processo de produção pedagógico escolar" para atender à especificidade da escola. Considerando o maior desafio educacional brasileiro o de colocá-la a serviço dos interesses das camadas populares, vai demonstrar a importância da construção de uma teoria da administração escolar que encare a educação enquanto processo social e a escola como instituição.

Outra contribuição importante para nossa fundamentação teórica parte de Dourado (2006), com a análise da questão da hegemonia das relações capitalistas, contextualizando o tema da pesquisa na Reforma do Estado e suas relações com a educação no Brasil. Sua avaliação do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001), um dos documentos analisados na presente pesquisa, foi um importante aporte para a compreensão da forma como se deu a gestão do IBC ao longo do tempo. Outro aspecto importante das reflexões de Dourado (2007) e que contribuíram para nosso estudo, foram suas considerações a respeito da gestão da educação básica no Brasil, ao apontar a descontinuidade e centralização como fatores que impõem limites estruturais à lógica político-pedagógica.

Durante o levantamento do estado da arte em relação a pesquisas voltadas para o papel de instituições especializadas de ensino, destacamos o trabalho de Neves (2010), sob o título "As Instituições Especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas". Em suas considerações a autora (NEVES, 2010) diz que não há consenso acerca do seria a função destas instituições na educação de pessoas com deficiência, sob a ótica da inclusão. Diante deste cenário, as instituições buscam soluções para se adequarem, o que tem gerado nos profissionais e gestores muita insegurança. Neves (2010, p.19)[24] aponta que

> Essa situação tem evidenciado a necessidade do estudo e redimensionamento do papel das instituições frente à política de inclusão escolar. Percebe-se, claramente, a preocupação e a insegurança dos próprios técnicos das instituições frente a tal problemática. De certa forma, estão sendo discriminados por defenderem seu trabalho. Deve-se considerar também que, muitas vezes, não têm discernimento sobre o papel que devem exercer frente ao movimento. Pode-se perceber que as instituições estão buscando redefinir suas práticas, seja pela pressão do movimento de inclusão, seja pela necessidade de buscar alternativas para o atendimento.

Pietro (2006 apud NEVES, 2010) esclarece que existem pelo menos duas interpretações para definir a função da instituição especializada: uma, encarando o conhecimento acumulado pela educação especial como subsídio à educação inclusiva, sendo colocada a serviço do ensino comum; a outra, defendendo o ensino especializado voltado para o atendimento de alunos cujas necessidades o ensino comum não consegue atender.

Ainda a respeito das discussões em torno da política de educação inclusiva proposta pelo governo brasileiro encontramos uma importante declaração do advogado Salmão Ximenes, da ONG Ação Educativa e que faz uma referência, ainda que velada, aos Institutos

---

[24] Disponível em: <www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/file/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/tinclusaoescolar.pdf> Acesso em 25 jan. 2014

Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituições referenciais nas áreas da visão e da deficiência auditiva. Diante da polêmica com o MEC, que mantém sua posição de defesa da inclusão total, Ximenes[25], ao comentar o decreto 7.611/2011[26], diz o seguinte:

> É difícil entender o que o decreto 7.611 significa realmente. Ele retoma o atendimento exclusivo em instituições especializadas, mas é muito mais forte no sentido simbólico do que do ponto de vista das conseqüências.[...] o texto não aponta mudanças no sistema de dupla matrícula [...] Isso se deve à pressão desse setor histórico no campo da assistência às pessoas com deficiência, que tem uma ascendência política forte, inclusive no Congresso.

No mesmo artigo, Ploenes (2012)[27] traz a posição do psicopedagogo Antonio Cunha, professor da Universidade Federal Fluminense, com uma visão mais conciliatória para o debate, e que defende a idéia da coexistência entre o ensino regular e o ensino especial. Diz ele:

> As demandas da educação na contemporaneidade só admitem um tipo de ensino: o ensino inclusivo, que pode acontecer na rede regular ou especial. As necessidades do aluno dirão se é mais adequado estudar numa escola regular ou especial ou nas duas, mas sempre com o objetivo da inclusão.

Ao que tudo indica este é um tema que não vai se esgotar tão cedo. Como participo em minha prática profissional da capacitação de professores através de cursos de curta duração, tenho tido a oportunidade de ouvir depoimentos de profissionais de todo o país, inclusive de municípios recém-criados e que tentam se ajustar às determinações do MEC. O que percebemos desses profissionais, a maioria participando dos cursos com recursos próprios, é que, infelizmente, a realidade é outra. Mesmo as escolas que possuem equipamentos disponibilizados para a montagem das Salas Multifuncionais, não atuam como deveria ser. É comum, dizem eles, os equipamentos ficarem guardados em uma sala qualquer, muitos ainda fechados em suas caixas, por não terem profissionais que saibam usá-los. Quanto aos alunos, muitas vezes ficam isolados pela dificuldade dos professores das salas regulares de compreenderem o sentido do processo inclusivo que impõe novas e criativas estratégias para a sala de aula.

---

[25] Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudança-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp> Acesso em 01 fev. 2014

[26] Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 01 fev. 2014.

[27] Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudança-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp> Acesso em 01 fev. 2014

4.2. O IBC e sua trajetória histórica

4.2.1 Breve histórico

A presente resenha tem como base a edição comemorativa do sesquicentenário do Instituto Benjamin Constant, ocorrida em 2004.

Conforme dito anteriormente, o Instituto Benjamin Constant foi fundado em 17 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial nº 1428, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Mas a iniciativa de sua criação se deve a um jovem de 16 anos, José Álvares de Azevedo, que havia feito seus estudos no Instituto do Meninos Cegos de Paris, e que, ao retornar ao Brasil, em 1850, passou a lutar pela construção no Rio de Janeiro, sede do governo imperial, de um educandário nos moldes da instituição francesa. Ele morreu prematuramente, no ano da fundação do Instituto. No entanto, seu idealismo rendeu frutos. Podemos dizer que sua iniciativa marcou o início da Educação Especial na América Latina. Almeida (2004, p. 16) afirma que:

> Com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, deflagrou-se o processo de inclusão na educação e na sociedade brasileiras. Os indivíduos cegos e de baixa visão davam o primeiro passo no caminho da dignidade e do reconhecimento dos seus legítimos direitos.

Do Império à República o Instituto foi recebendo vários nomes e novos endereços até se instalar na Praia da Saudade, hoje Avenida Pasteur.

Figura 2 - O Instituto Benjamin Constant no início do século XX
Fonte: www.flick.com
Disponível em: <www.flick.com/photos/11359694@N08/2287587327> Acesso em 20 jan. 2014

O nome Instituto Benjamin Constant data de 1891 e foi estabelecido pelo Decreto nº 1320 de 24/01/1891. Os nomes anteriores, a título de curiosidade, foram, a partir da proclamação da república: Instituto dos Meninos Cegos, Instituto Nacional dos Cegos. Foi até o ano de 1926 a única instituição especializada para cegos do Brasil.

4.2.2 Análise comparativa do regimento em vigor e do regimento proposto ao MEC em 2010

O Instituto Benjamin Constant – IBC, apesar de ter redigido e encaminhado ao MEC, em 14 de julho de 2010, uma nova proposta para o regimento interno da instituição, ampliando suas competências (através do Ofício nº 296/2010-MEC/IBC/GAB), não teve seu texto aprovado. Em 14 de dezembro de 2010, por meio do Ofício nº 1941/2010-SEES/GAB) veio o encaminhamento do Parecer nº 172 da Secretaria de Educação Especial, com inúmeras considerações, mas sendo totalmente contrária à solicitação realizada pelo IBC. Na conclusão do referido Parecer, a Secretaria de Educação Especial, representada por sua secretária Sonia Dutra, deixa claro o posicionamento da Secretaria a favor de mudanças na instituição que sejam realmente favoráveis à inclusão. Segue o texto da Conclusão do Parecer, em sua íntegra:

> A proposta de Regimento Interno apresentada não vislumbra a transformação do IBC, mantendo o modelo de instituição educacional especializada para pessoas com deficiência visual, mantendo a oferta de escolarização segregada com base na deficiência, em regime de externato, internato e semi-internato, com ênfase em programas de reabilitação, saúde, assistência e terapia ocupacional.
> A transformação do Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação em Departamento de Saúde, Medicina e Reabilitação propõe cinco divisões, dentre elas, a de Atendimento Oftalmológico e Clínico a quem compete "**realizar atividades de ensino, pesquisa e formação médica"** (grifo do documento) no Programa de Residência Médica e "estabelecer, controlar e avaliar as rotinas do Centro Cirúrgico", evidenciando o predomínio da concepção e atuação clínica do IBC.
> A alteração do Regimento Interno precede à retificação do Decreto nº 6.320/2007, bem como deveria envolver todos os profissionais para o AEE, para atuação nos cursos de formação continuada, elaboração e produção de materiais didáticos acessíveis.
> A mudança de competências da instituição se justificaria mediante a transformação da escola em centro de formação, de elaboração de recursos e de atendimento educacional especializado – AEE, na perspectiva da inclusão escolar.

Já no documento do regimento interno em vigor desde 1998, encontramos no inciso X, do Título, o IBC e suas Competências:

> Atuar de forma permanente junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e outros recursos, visando o resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida.

Não identificamos aqui, de forma clara, o compromisso com a participação da sociedade. A Instituição, aparentemente, se vê promotora, mas não parceira da sociedade. Ao mencionar o resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida, mais uma vez não apresenta uma preocupação com a questão identitária, o que talvez explique a pouca adesão desta população (pessoas com cegueira e baixa visão) em relação aos movimentos populares em defesa das escolas especializadas quando comparadas com a rápida adesão e mobilização da comunidade surda, e de associações como a dos autistas e de pessoas com síndrome de down. Também não demonstra compromisso com a pesquisa acadêmica.

No documento proposto e não aprovado pelo MEC, o IBC apresenta praticamente o mesmo texto, com pequenas alterações, mas que, mais uma vez, não deixa claro a participação da comunidade e da sociedade no estabelecimento de estratégias que reflitam uma gestão democrática e participativa. No novo documento, lemos no inciso XII, do Art. 1º:

> Atuar, de forma permanente junto à sociedade, objetivando a construção de uma imagem social produtiva das pessoas cegas, de baixa visão e surdocegas.

Como profissional da surdocegueira, não poderia finalizar sem sinalizar que, na proposta do novo regimento do IBC, embora não aprovada, a importância da alteração da nomenclatura de visão reduzida para baixa visão e a inclusão da surdocegueira nos planos de pesquisa em vários campos ligados à deficiência visual. Assim, lemos no referido documento:

> Subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na área da deficiência visual e surdocegueira. [...] promover e realizar capacitação de recursos humanos na área da deficiência visual e surdocegueira.[28][...] prestar assessoria e consultoria às Instituições Públicas e Privadas nos assuntos concernentes à acessibilidade das pessoas cegas, de baixa visão e surdocegas.

Apesar da inclusão da surdocegueira em tantos incisos não houve a preocupação de inseri-los na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e até mesmo Estimulação Precoce, atendimento essencial na intervenção voltada para o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira congênita.

---

[28] o que vem sendo realizado desde 2010, quando se iniciou a capacitação de profissionais, através de cursos de curta duração, na área de surdocegueira.

Cabe ainda lembrar que o IBC mantém na nova proposta, não aprovada, o limite de Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o nono ano), sinalizando-nos que a compreensão de conceito de Colégio de Aplicação e compromisso com o cumprimento da legislação que propõe a obrigatoriedade da Educação Básica, não é tão ampla quanto deveria ser.

4.2.3 Análise do Projeto Político Pedagógico do Instituto Benjamin Constant

Em relação à transparência e disponibilização ampla para consulta do Plano Político Pedagógico da instituição não o encontramos liberado em nenhuma parte do site. A sua existência e participação em sua elaboração é também uma questão mal respondida, o que será melhor apresentado pelos dados da pesquisa, mais adiante, no presente trabalho.

No entanto, no site do IBC encontramos a cópia dos Planos Plurianuais referentes aos períodos de 2000-2003, 2004-2007, 2008-2011, onde pudemos identificar o que o IBC compreende como Missão e Visão do órgão. Escolhemos, para ilustrar, o período referente a 2008-2011, onde lemos:

> **1.2 – MISSÃO DO ÓRGÃO**: EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA VISUAL, BUSCANDO DAR CONDIÇÕES PARA UM EFETIVO PLENO E IGUALITÁRIO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.
> **1.3 – NEGÓCIO DO ÓRGÃO**: ENSINO, REABILITAÇÃO, PESQUISA, CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS, DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO, PREVENÇÃO ÀS CAUSAS DA CEGUEIRA, FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA A CERCA DAS QUESTÕES RELACIONADAS À DEFICIÊNCIA DA VISÃO, PRODUÇÃO DE MATERIAL ESPECIALIZADO E DE TEXTOS IMPRESSOS NO SISTEMA BRAILLE.
> **1.4 – VISÃO DO ÓRGÃO**: EXERCER E AMPLIAR SUAS FINALIDADES ENQUANTO CENTRO DE REFERÊNCIA NACIONAL NAS QUESTÕES VINCULADAS À DEFICIÊNCIA VISUAL, BUSCANDO ATUAR CADA VEZ MAIS NA EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO, NA PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO, NA CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E NO APOIO TÉCNICO AOS SISTEMAS DE ENSINO.[29] (grifo nosso) (SIC)

A não disponibilização no site, e a dificuldade de ter acesso ao documento internamente (ora a informação se volta para sua não existência, ora somos informados de que está disponível e se refere apenas ao Departamento de Educação), inviabilizou uma análise documental mais completa.

A título de complementação, vale a pena registrar que no documento do IBC com a proposta de um novo regimento haveria um acréscimo de cargos que corresponderia a: uma

[29] Disponível em:< http://www.ibc.gov.br/media/common/ppaibc-2008-2011.pdf >Acesso em 01 fev. 2014

chefia de departamento, onze coordenações e vinte e nove chefias de divisões. Destacamos que nesta análise não foram incluídos os cargos de confiança, em geral relacionado ao Gabinete. Considerando que estas são funções gratificadas, podemos imaginar o impacto que representaria, nos planejamentos orçamentários da União, sua implementação.

Hoje o Instituto Benjamin Constant mantém o organograma de 2008, contando com quatro departamentos, quinze divisões, e sob o título de SERVIÇOS é que vamos encontrar a Reabilitação e o Atendimento Médico, Capacitação de Pessoal, Pesquisa e Divulgação, Oficina de Cerâmica e NUCAPE[30]. Segue a ilustração do organograma.

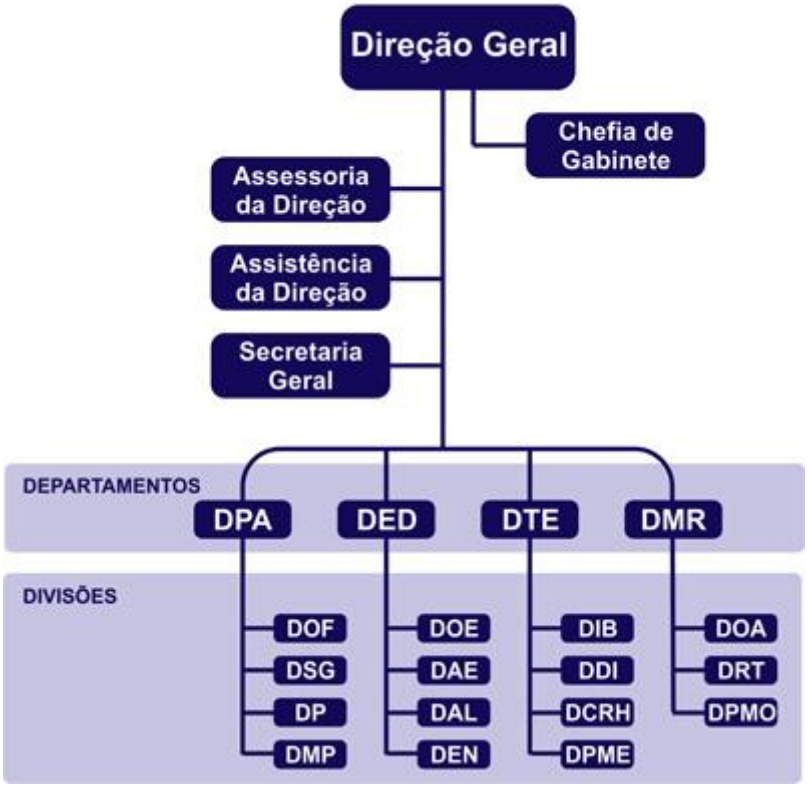


Figura 3 - Organograma do Instituto Benjamin Constant

Fonte: site do IBC - www.ibc.gov.br
Disponível em:< http://www.ibc.gov.br/?catid=104&blogid=1&itemid=491> Acesso em: 21 abr 2014

LEGENDA:

DPA - DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
DOF - Divisão de Planejamento e execução Orçamentária e Financeira
DSG - Divisão de Serviços Gerais
DP - Divisão de Pessoal
DMP - Divisão de Material e Patrimônio

DED - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

[30] NUCAPE – sigla referente ao Núcleo de Capacitação e Empregabilidade, voltado para a inserção de pessoas cegas ou de baixa visão no mercado de trabalho.

DEN - Divisão de Ensino
DAE - Divisão de Assistência ao Educando
DAL - Divisão de Atividades Culturais e de Lazer
DOE - Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonaudiológica

DTE - DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO
DIB - Divisão de Imprensa Braille
DDI - Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação
DCRH - Divisão de Capacitação de Recursos Humanos
DPME - Divisão de Produção de Material Especializado

DMR - DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E PESQUISAS MÉDICAS E DE REABILITAÇÃO
DPMO - Divisão de Pesquisas Médicas, Oftalmológicas e de Nutrição

DRT - Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional

DOA - Divisão de Orientação e Acompanhamento

4.2.4 O Campo no IBC

Por ser meu espaço de trabalho, o acesso às pessoas tornou-se mais fácil. Todos que foram convidados a participar da pesquisa foram bastante solícitos e interessados. Observamos muita curiosidade quanto ao tema da pesquisa, uma vez que o mais comum é presenciarem pesquisas que abordam práticas de salas de aula ou questões voltadas para o assunto visual. Até onde é do nosso conhecimento, esta é a primeira pesquisa realizada na Instituição, voltada para o tema da gestão. Na biblioteca do Acervo do Instituto Benjamin Constant não consta nenhum trabalho depositado no campo das Políticas públicas, Gestão ou Gestão Educacional.

No entanto tivemos como restrição o tempo disponível para nossos encontros o que resultou numa maior demora para a conclusão do campo e o número relativamente restrito de participantes. Devido ao regime de trabalho, com carga horária de 40 horas, com intervalos de apenas dez minutos entre os atendimentos, só tínhamos o horário do lanche da manhã e do lanche da tarde, de vinte minutos, para nos encontrarmos. O horário do almoço também foi utilizado, mas poucos eram os disponíveis neste horário em função das longas filas do refeitório e da cantina. Outro detalhe que resultou no prolongamento do tempo do recolhimento dos dados foi a necessidade de leitura dos questionários para os participantes cegos da pesquisa. Não houve disponibilização de cópia impressa em Braille, em parte por não termos acesso às impressoras em Braille e em parte pela preferência dos próprios sujeitos pela opção de ledor. Para a pessoa com cegueira, o uso de um ledor acelera o processo de preenchimento de formulários e questionários. De uma maneira geral é a opção preferida deles. A consequência dessa circunstância foi o fato de que praticamente cada questionário

aplicado às pessoas com cegueira terem se transformado em entrevistas não estruturadas, onde os comentários e observações foram registrados nas anotações de campo ao longo da pesquisa.

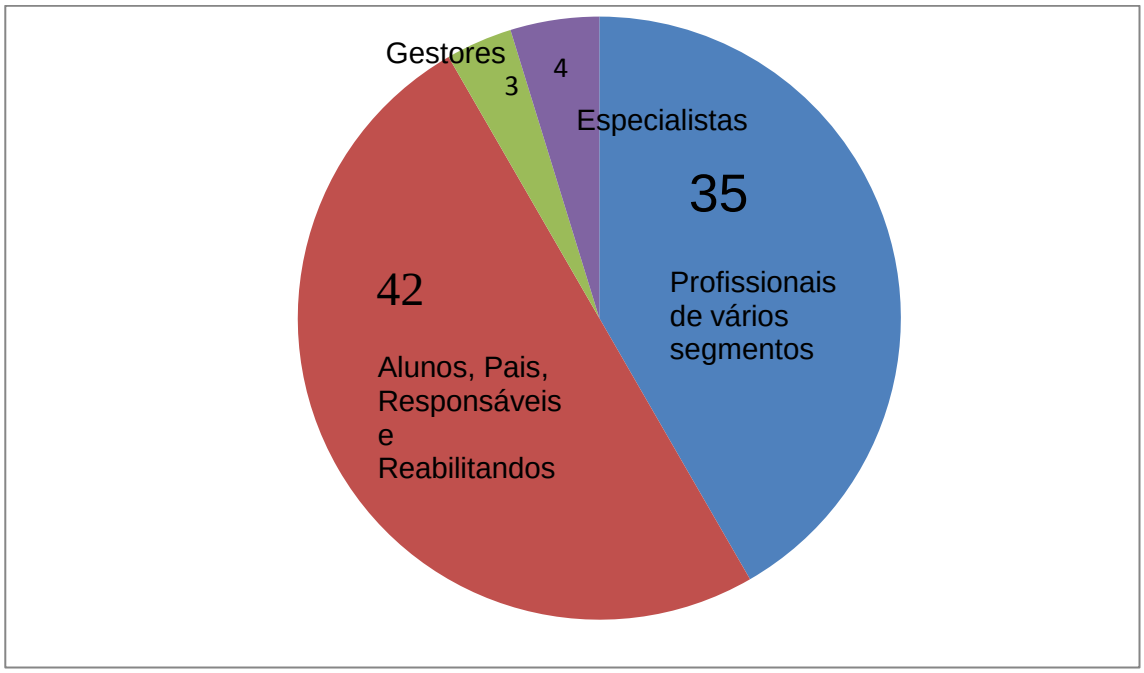
Outro grupo que apresentou grande dificuldade para preenchimento do questionário foram os questionários voltados para os responsáveis, alunos e reabilitandos da Instituição. Devido à baixa escolaridade, muitos não compreendiam o significado das palavras ou o sentido das perguntas, sendo necessária a intervenção do pesquisador para o esclarecimento dos significados. Termos como gestão, democrático e participativo, autocrático, vocabulários ausentes no seu dia a dia, foram os mais indagados. Procuramos minimizar a intervenção do pesquisador nos restringindo apenas a explicar o significado das palavras, evitando assim induzir as respostas. Para aqueles que não entendiam o sentido das questões foi feito um registro à parte, pelo pesquisador, sendo anotadas fielmente as opções dos participantes.

Outro detalhe importante das observações do campo foi a interessante experiência com os reabilitandos cegos, pois como sabiam que eu era professora aproveitavam para fazer perguntas não só do significado das palavras como também traziam questões relacionadas às próprias patologias para tirarem suas dúvidas. A maioria, no entanto, se mostrou distante da questão da possibilidade de fechamento da instituição, com exceção é claro, dos gestores, uma vez que por estarem em contato direto com o gabinete, tomaram todos, sem exceção, uma posição a favor da manutenção da escola, assim como procuraram demonstrar o valor do IBC como instituição de referência.

4.2.5 Sujeitos da Pesquisa

Foram considerados sujeitos da pesquisa tanto os profissionais de vários segmentos, inclusive gestores, como também os alunos, os reabilitandos, os pais e responsáveis. Contamos ainda com a participação de especialistas externos, que fizeram um contraponto com os dados recolhidos na Instituição. No total, aceitaram participar da pesquisa 84 sujeitos do IBC, e 4 especialistas externos, atuantes e ativistas na área da inclusão.

Gráfico 3: Os sujeitos da pesquisa



Dos sujeitos respondentes aos questionários 1 e 2, 33 são homens, 44 são mulheres, sendo que 35 respondentes são profissionais do IBC de várias áreas de atuação, e 42 correspondem ao conjunto de alunos, responsáveis e reabilitandos participantes. (ver gráfico 3). No grupo dos profissionais, 9 são professores, 1 é coordenador de área, 5 são funcionários administrativos, 1 é inspetor e 9 são profissionais da saúde, terceirizados, que atuam na fisioterapia e na terapia ocupacional. (ver gráfico 7)

Dentre os profissionais da saúde, responderam ao questionário cinco terapeutas ocupacionais, todos videntes, e quatro fisioterapeutas, sendo um com baixa visão. No grupo dos professores, temos três professores respondentes cegos e um de baixa visão e os demais são videntes. No grupo dos profissionais administrativos entre os respondentes tivemos 2 cegos e os demais videntes. Registramos que todos os 24 reabilitandos que participaram da pesquisa são cegos ou de baixa visão com uso do Sistema Braille. No grupo dos pais ou responsáveis não havia nenhum deficiente visual. Todos eram videntes.

Gráfico 4: Os sujeitos da pesquisa segundo gênero no IBC

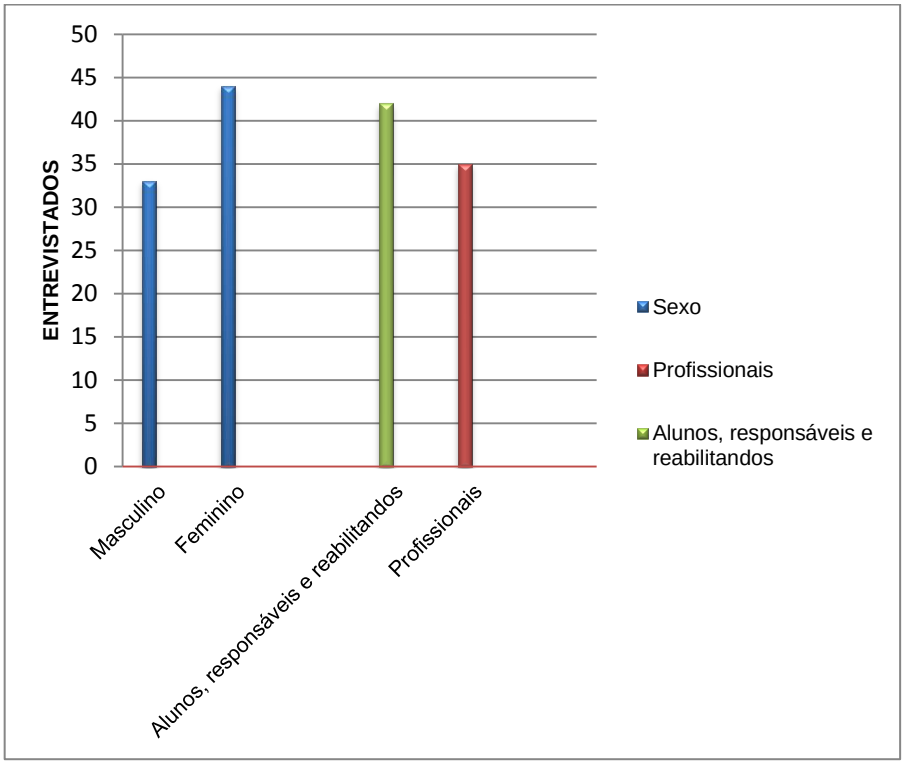
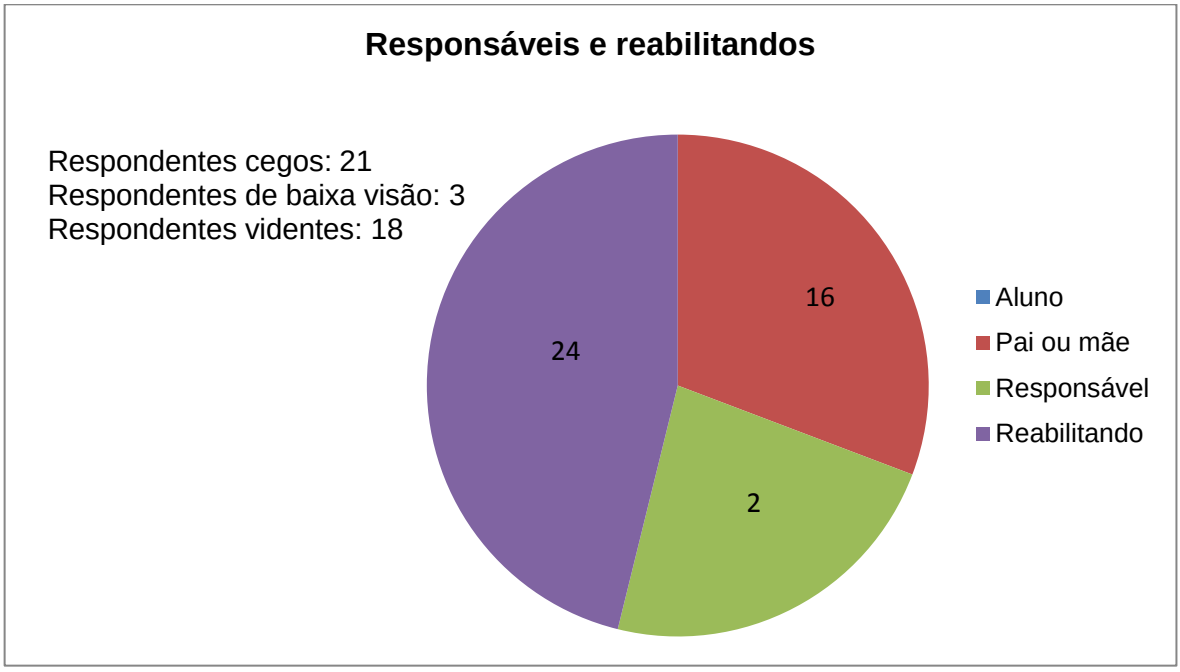


Gráfico 5: Quantitativo de sujeitos entrevistados no IBC

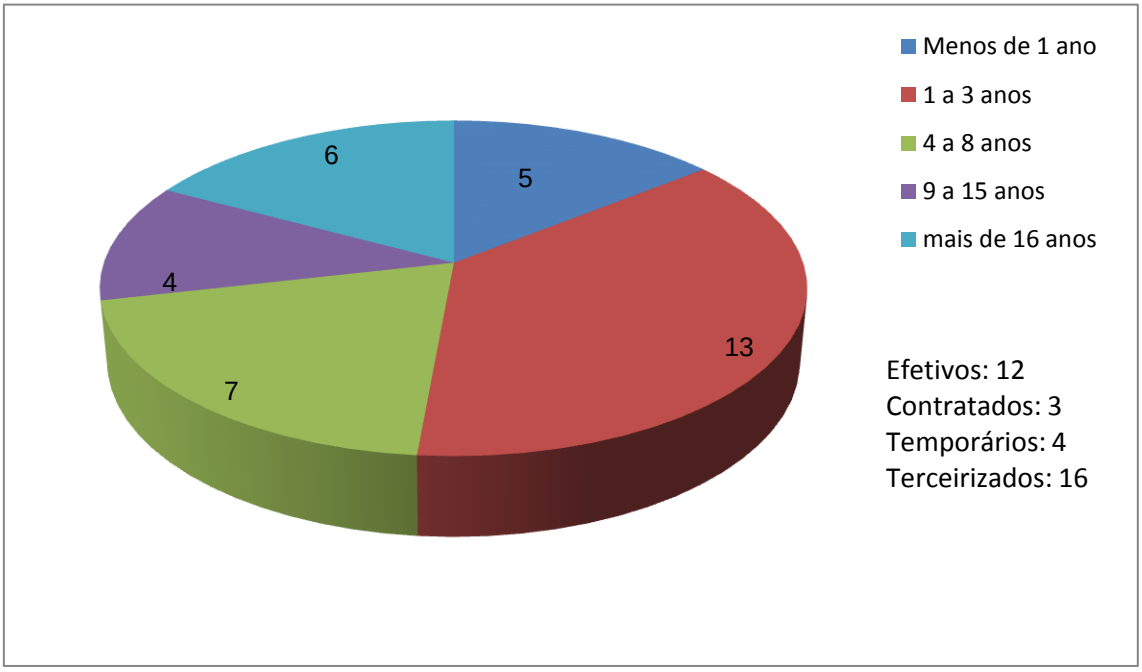


Obs: como os alunos da Escola de Ensino Fundamental são menores de idade, não houve aluno entrevistado.

Cabe ainda ressaltar nas características dos sujeitos respondentes a questionários que 5 têm menos de um ano de serviço na Instituição; 13 têm entre 1 a 3 anos; 7 têm de 4 a 8 anos e 6 dos respondentes e entrevistados têm mais de 16 anos de casa. Em relação à situação funcional, 12 são efetivos, 3 são contratados, 4 são temporários, 16 são terceirizados. Não tivemos contato com nenhum profissional cooperativado, embora saibamos que haja essa categoria no quadro.

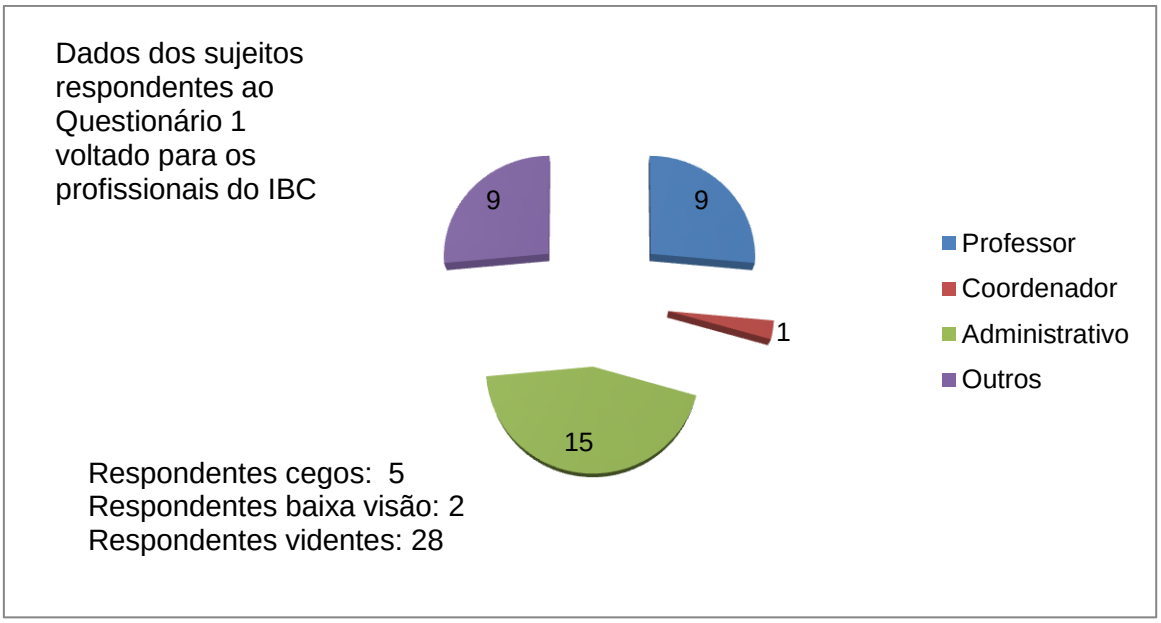
Lembramos que estamos considerando os questionários aplicados aos cegos como entrevistas não estruturadas, a partir de anotações no diário do campo.

Gráfico 6: Quantitativo de sujeitos da pesquisa por tempo de serviço e por categoria funcional no IBC



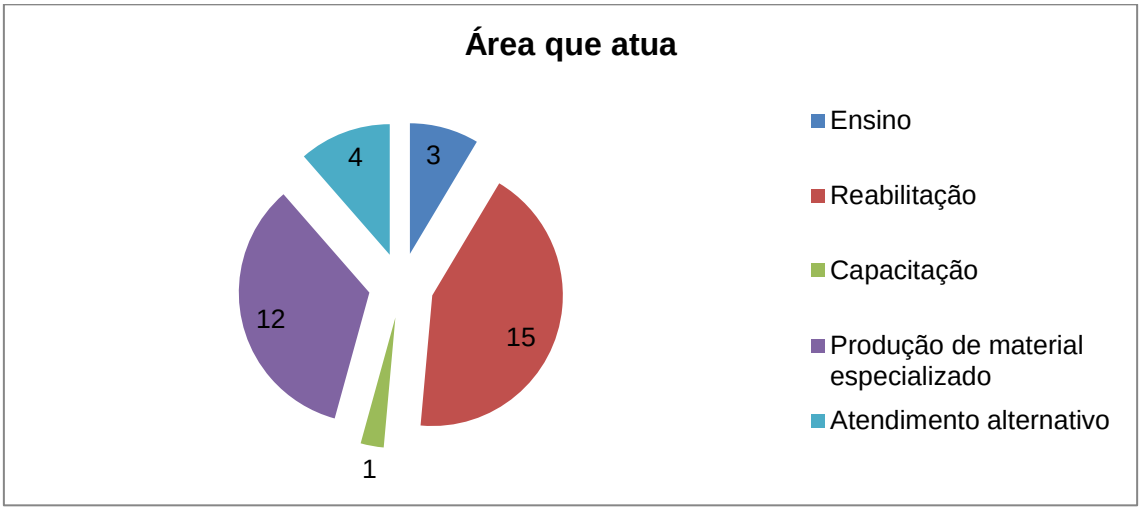
Obs: não foi entrevistado nenhum funcionário cooperativado.

Gráfico 7: Quantitativo de sujeitos entrevistados no IBC por Cargo ou Função



Entre os profissionais respondentes, registramos que 3 são do Departamento de Ensino (DED), 15 são da Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT) , 1 é funcionário da Divisão de Capacitação e Recursos Humanos (DCRH), 12 são Divisão de Produção de Material Especializado e 4 são do Atendimento Alternativo, que correspondem ao Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) e ao Programa Educacional Alternativo (PREA). (gráfico 8)

Gráfico 8: Os sujeitos profissionais por área de atuação



4.2.6 Dos instrumentos da pesquisa e abordagem metodológica

A pesquisa, de abordagem qualitativa, pode ser considerada um estudo de caso, uma vez que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18-20), algumas das características dos estudos de caso são: ênfase na "interpretação em contexto"; uso de uma variedade de fontes de informação; procuram representar os diferentes pontos de vista numa situação social; "os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa".

Dentro desta perspectiva, no campo do IBC tivemos a oportunidade de realizar um pré-teste com os questionários, o que apontou a necessidade de incluirmos mais algumas opções para atender às necessidades do grupo de acordo com as observações que foram sendo feitas ao longo da pesquisa.

Das observações realizadas no campo destacamos o extremo interesse, principalmente pelo grupo dos reabilitandos e funcionários cegos, de participarem, a ponto de pedirem para fazer parte, ao tomarem conhecimento por meio de outros colegas.

Inicialmente foram elaborados dois questionários: um voltado para os professores, funcionários e profissionais do IBC em suas diversas categorias; e outro para o grupo de reabilitandos, alunos e seus pais e responsáveis. Além desses questionários foram criados três roteiros de entrevista semiestruturada, aplicados respectivamente a professores, gestores e especialistas. Só uma pessoa, mãe de aluno, aceitou gravar entrevista. Os demais escolheram responder por escrito ou via email. Porém os questionários foram todos aplicados individualmente, dada as características dos sujeitos e pelo tempo disponível para a abordagem. Como já foi dito anteriormente, os questionários aplicados com às pessoas com cegueira cegos ou baixa visão se transformaram em rico material de anotações, uma vez que muitos resultaram em entrevistas não estruturadas. À medida que iam respondendo, faziam observações sobre o tema, que eram anotadas pela pesquisadora, a maioria na própria folha do questionário.

Consideramos a presente pesquisa como estudo de caso por termos procurado, dentro das limitações do campo e do tempo, abordar um leque de pessoas, faixas de idade, funções, pessoas e funcionários com deficiência, buscando o maior número de sujeitos possível. Também nos ajustamos à definição de Lüdke e André (1986) por termos buscado ampliar as

fontes de consulta através da análise documental e regimental da instituição objeto do presente estudo.

4.3 Análise dos dados de acordo com os eixos: gestão democrática e participativa, educação especial e educação inclusiva e Políticas Públicas Educacionais

4.3.1 Eixo 1: Gestão democrática e participativa

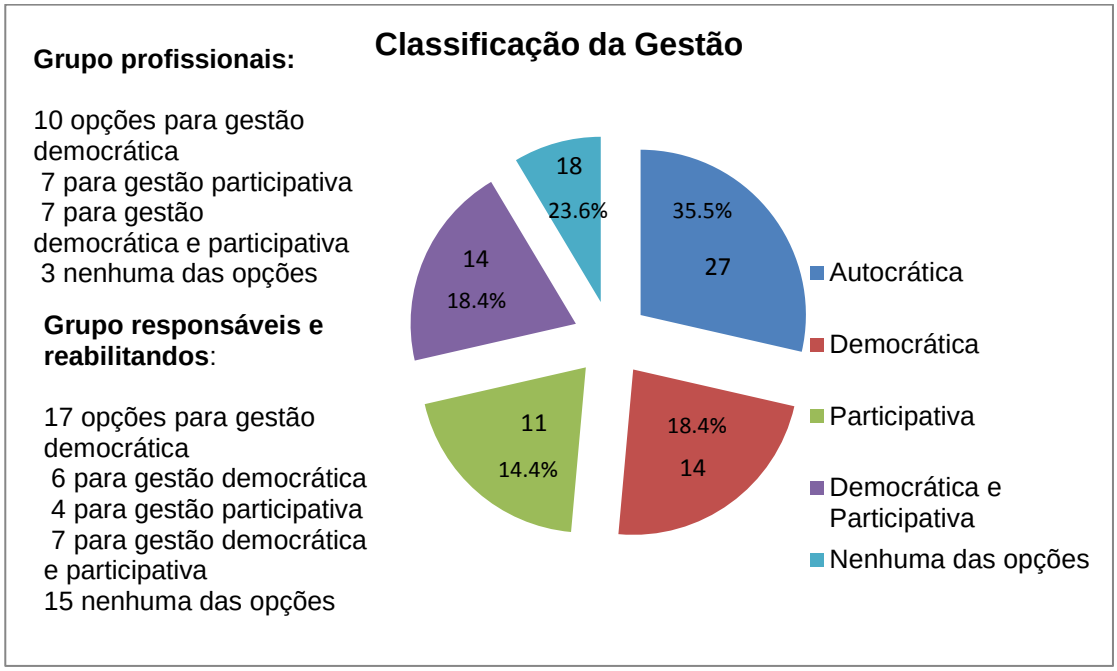
De acordo com Santos (2006) "a gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos: participação e autonomia." Lück (2010, p. 97) complementa ao afirmar que:

> Evidencia-se, porém, que o desempenho de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. [...] Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade depende da capacidade de liderança de seus gestores.

Pelos dados levantados em nossa pesquisa, a aplicação do questionário 1 a professores e profissionais apontou um número significativo de opções que a consideram democrática e participativa. No entanto, pelas anotações do campo, foi observado que a maioria classifica a gestão a partir de sua relação com os seus superiores imediatos. Poucos demonstraram ter uma visão da gestão como um todo.

Nos questionários aplicados aos profissionais na questão corresponde à gestão, encontramos 10 opções para gestão autocrática, 8 consideraram a gestão democrática, 7 disseram ser uma gestão participativa e 7 optaram por gestão democrática e participativa. Três optaram por "nenhuma das opções" e declararam que faltavam opções negativas no questionário.

Gráfico 9: A gestão do IBC, segundo profissionais, responsáveis e reabilitandos do IBC



Para o grupo dos responsáveis e reabilitandos respondentes os resultados foram: 17 opções por gestão autocrática, 6 para gestão democrática, 4 para gestão participativa, 7 para gestão democrática e participativa e 15 responderam "nenhuma das opções". Em termos percentuais, os dados demonstram que no total 35.5% consideram a gestão como autocrática, no entanto, se somarmos os percentuais das opções democrática, participativa e democrática e participativa, chegaremos ao resultado de 51.2% dos respondentes que consideram a gestão de forma positiva. Observamos ao aplicar o questionário que no grupo 2: responsáveis e reabilitandos, os que responderam "nenhuma das opções", em sua maioria foi por falta de compreensão do sentido da pergunta. Não conheciam o significado de "autocrática" e ficaram confusos com as outras opções. Foi observado também pela pesquisadora que para esse grupo o entendimento do que é gestão também não é claro. Destacamos algumas falas:

> Essa palavra aí, é o que? (referindo-se a autocrática)... [fazendo expressão de desprezo] é quem manda? Manda quem pode, obedece quem tem juízo... [risos] (respondente mãe)
>
> Sei não... bota aí democrática e ... essa aí... tá bom... não adianta mesmo. [...] aqui não gostam da gente porque nós fala(sic) mesmo... não querem que nós fica(sic) aqui (respondente mãe)
>
> Posso responder... [com jeito tímido, meio sem jeito] é pesquisa pra que? Meu filho é da escola... sou eu que cuido... eu respondo igual a elas... bota aí igual (único respondente pai, um pouco afastado do grupo de mães. Respondeu à pesquisa por insistência do grupo de mães).

Nas entrevistas realizadas com os profissionais destacamos a fala de três professores que assinalaram, em relação à questão de como consideravam a gestão da Instituição, o aspecto autocrático e engessado, conservador e assistencialista.

> Considero a gestão conservadora. Rígida a qualquer mudança e aceitação de novas ideias. (Professor 1)
>
> ... a gestão atual está enclausurada, ou seja, não há diálogo entre a direção e os docentes [...]. Não sabemos nada sobre as ações em andamento, não há informativos, enfim, uma gestão nada democrática e muito menos participativa. (Professor 2)
>
> No contexto de uma instituição especializada considero que a Instituição a qual pertenço possui uma gestão ainda com um cunho muito (grifo da professora) assistencialista. (Professor 3)

Por outro lado, na opinião dos gestores, ao relacionarem as dificuldades da função de gestor no IBC apontam como dificuldades principais: o relacionamento com servidores acomodados ou desestimulados; servidores terceirizados em atividades técnico-pedagógicas especializadas por serem normalmente desqualificados e mal remunerados; a falta de servidores; a falta de planejamento integrado na instituição. Outro gestor vai reforçar como ponto negativo "a falta de integração entre os Departamentos". Vamos encontrar eco desse pensamento em Mendonça (2001, p.94) quando aponta que:

> as dificuldades e as resistências na implantação de processos de gestão democrática ainda são muito intensas. As resistências apontadas pelos próprios agentes do Estado indicam que as forças que agem em contrário ao movimento de democratização da gestão são de diferentes naturezas. Para alguns, as resistências estão na interferência política na educação. Outros apontam o funcionamento do próprio sistema como um fator limitador da democratização. Nessa linha estão os obstáculos que se relacionam aos complicados processos administrativos, à inflexibilidade da rotina administrativa, ao concentracionismo ou ao autoritarismo arraigado nas relações do sistema com a escola. As resistências dos professores são também consideradas, expressando-se, em geral pelo corporativismo, ao autoritarismo e à formação acadêmica deficiente.

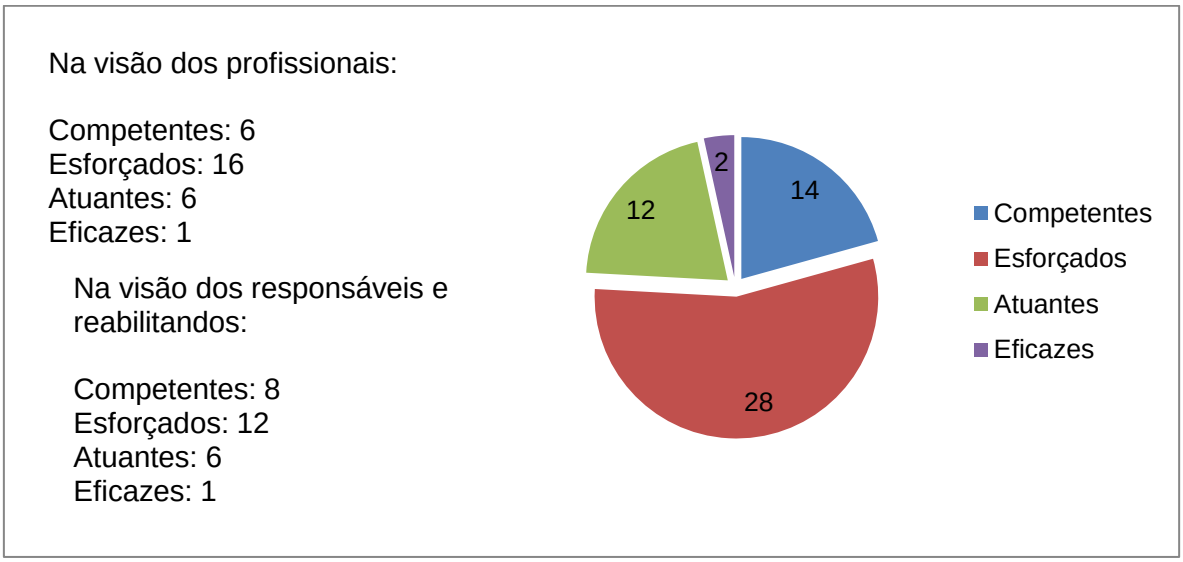
Uma das perguntas do questionário abordava a questão da classificação dos gestores. Oliveira (2012) aponta a eficiência como uma questão relevante para a demanda de estrutura pública contemporânea que se vê diante da necessidade de prestar serviços em várias áreas, com alto custo para a sociedade. Sendo assim competência, eficiência, eficácia, passaram a ser atributos necessários para se atingir qualidade também no serviço público. Diz ele:

> A evolução do papel do Estado, portanto, aumentou a complexidade de sua prestação de serviços e criou novas demandas para sua legitimação. Não lhe basta a legitimidade jurídica; é preciso incorporar novos atributos relacionados à qualidade de sua gestão e dos resultados para a sociedade. Por

> isso, a importância crescente do debate sobre a qualidade da gestão pública, que transcende o campo administrativo e ganha foros de garantia da legitimidade do Estado perante a população. (OLIVEIRA, 2012,p.57)

Os resultados obtidos em relação à classificação dos gestores foram: seis opções para competentes, dezesseis opções para esforçados, seis para atuantes e um para eficazes, no grupo dos profissionais. Já no grupo dos reabilitandos e responsáveis os dados revelaram oito opções para competentes, doze para esforçados, seis para atuantes e um para eficazes, o que denota um grande equilíbrio entre os dois grupos.

Gráfico 10: Classificação da postura da gestão segundo o grupo de profissionais e o grupo de responsáveis e reabilitandos no IBC



Observamos que há um certo equilíbrio entre a visão dos profissionais e a dos usuários nesta questão. Há um reconhecimento significativo, em relação ao número de respondentes, do esforço dos gestores no sentido de atenderem às demandas da Instituição. Mais uma vez a observação do campo apontou a dificuldade do grupo de responsáveis e reabilitandos, que atribuímos à baixa escolaridade, na compreensão dos termos.

Para Oliveira (2012, p.41),

> A eficiência só passou a ser valorizada a partir da década de 1980 e nos países desenvolvidos. No Brasil, o mesmo aconteceu somente em 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional n° 19, pela qual a eficiência para a organização da administração pública foi incorporada aos princípios constitucionais.

Nesta questão temos ainda a visão dos especialistas convidados que complementam esse eixo. Para a especialista 4, uma gestão democrática e participativa na Educação Especial

> remete ao espaço escolar, que reconhece as diferenças dos estudantes com deficiência diante do processo educacional.

Para ela,

> uma gestão democrática e participativa atuará no sentido de proporcionar aos profissionais da educação espaços de discussão e de reflexão sobre a organização do espaço escolar, do Projeto Político Pedagógico e Currículo, no sentido de alinhar todas as possibilidades para que a escola e seus atores tenham condições necessárias de atender a todos. (Especialista 4)

O mesmo, em outras palavras, será afirmado pela especialista 2:

> A gestão democrática para ser realmente democrática tem de ouvir todos os sujeitos e suas expectativas: alunos, pais, professores, etc. E fazer um planejamento coletivo, atento as mudanças sociais, pedagógicas e científicas. Não há porque ser diferente da gestão da escola regular.

Isso nos reporta à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, que, segundo Dourado (2007, p.922), quando destaca a importância de

> não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Ainda sobre o PPP, lemos em Santos (s/d):

> Um processo de gestão democrática consiste em elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do projeto educativo que deve estar expresso no PPP e ser conhecido por toda comunidade. A própria existência do PPP pressupõe a participação coletiva em sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação (reescrito propositadamente!), mesmo que, na prática, isso tudo não ocorra. Nesse sentido, vale lembrar que as formas de organização e de gestão da escola são sempre meios que servirão para alcançar os objetivos da instituição e que, quando estes colocam em destaque a formação humana, buscam o fortalecimento das relações sociais.

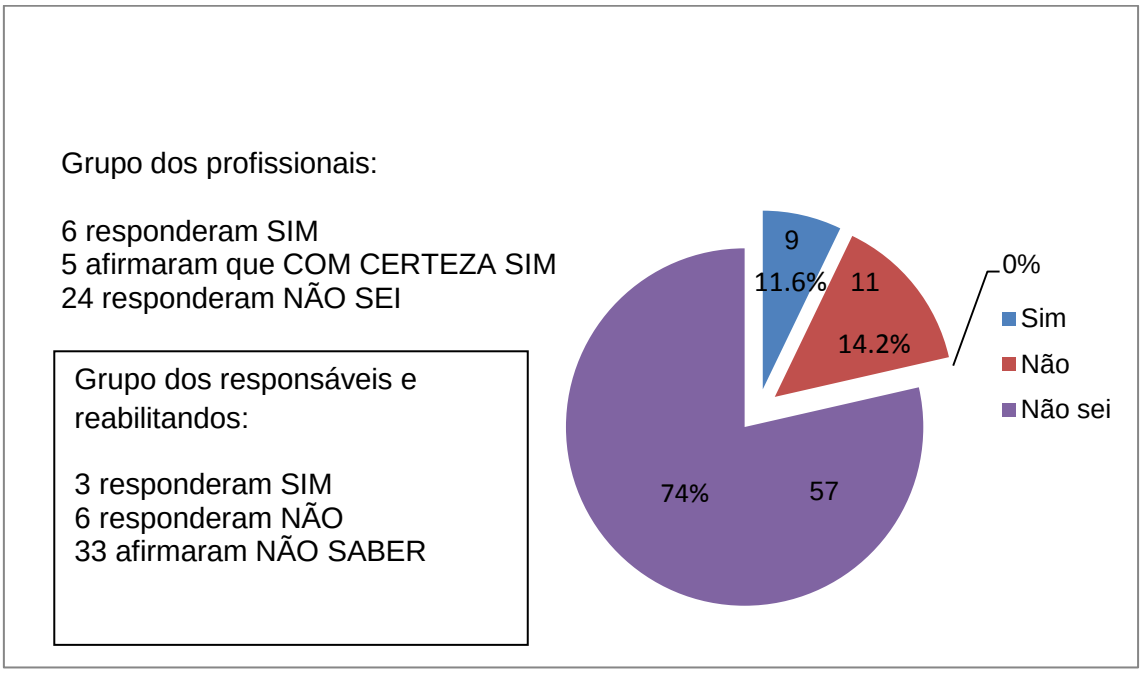
No Instituto Benjamin Constant – IBC, as respostas à questão do Plano Político Pedagógico tanto da escola, quanto da Instituição como um todo, são inconcludentes, uma vez que alguns declaram que tem, outros não sabem, e os que declaram terem participado, ao serem indagados da forma, dizem que apenas participaram dos debates. No gráfico 10 encontramos os dados correspondentes à pergunta sobre o PPP do IBC. Como já foi dito anteriormente, o grupo de pais, e mesmo a maioria dos reabilitandos, nem sabia o que era o PPP, e que este era um documento que deveria existir por estar entre as ações contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em vigor desde 2007. Diz o documento:

> O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: **gestão**, relação com a comunidade, **projeto pedagógico** e infra-estrutura.(p.25) (grifo nosso)

Um Plano Político Pedagógico, por articular questões ligadas à gestão escolar, representa não só uma forma de autonomia como também é um instrumento de democratização e participação da comunidade escolar na escolha dos rumos a serem dados à Instituição, envolvendo também, além das questões pedagógicas, as questões financeiras e administrativas. (DOURADO, 2006).

Os resultados sobre a existência e participação na elaboração de um Plano Político Pedagógico no Instituto Benjamin Constant foram: entre os profissionais respondentes, 6 responderam, sim, o IBC tem um PPP; 5 afirmaram que com certeza não; e 24 responderam, não sei. No grupo dos responsáveis e reabilitandos tivemos: três respostas afirmativas, seis negativas e trinta e três afirmaram não saber.

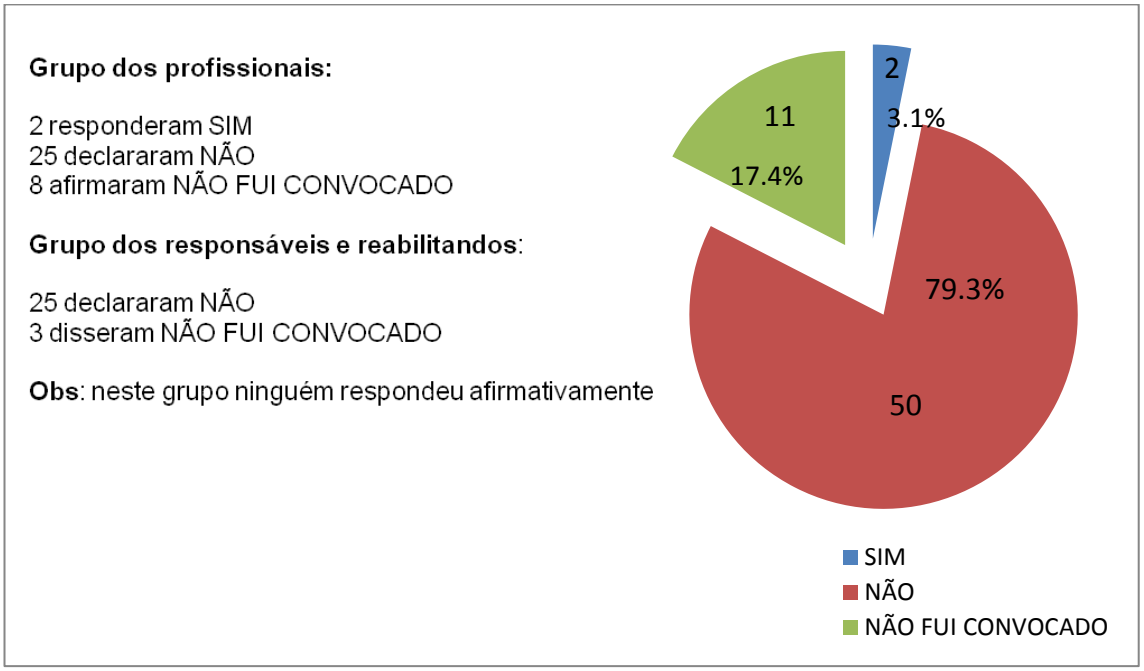
Gráfico 11: A existência de um Plano Político Pedagógico no IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos



No levantamento dos dados da pergunta: você participou da elaboração do Plano Político de sua Instituição, os resultados foram: dois profissionais responderam

afirmativamente, vinte e cinco declaram que não e oito disseram não terem sido convocados. No grupo dos responsáveis ninguém respondeu afirmativamente, vinte e nove disseram não ter participado e três declararam não terem sido convocados. Em dados percentuais, vamos encontrar como resultado: 74% dos respondentes que afirmam não saber com certeza se existe ou não um Plano Político na Escola, em oposição a 11.6% que afirmam existir o documento. Apenas 14.2% dos respondentes asseguram que não existe um Plano Político Pedagógico na Instituição.

Gráfico 12: A participação na elaboração do Plano Político Pedagógico no IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos



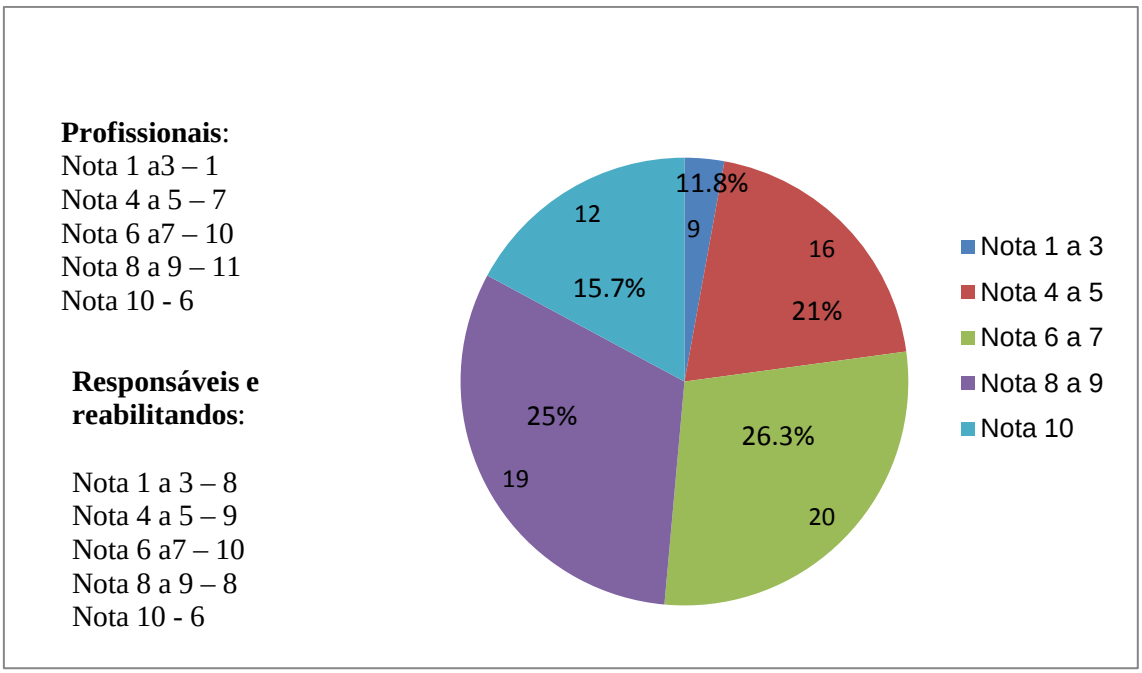
No Gráfico 12, complementar ao Gráfico 11 e que serviu de controle para a verificação da coerência das respostas, encontramos dados absolutamente contraditórios. Em relação à afirmação de uma real participação na elaboração do Plano Político Pedagógico apenas 3.1% dos respondentes deram uma resposta positiva. O somatório das respostas de ambos os grupos para as opções NÃO PARTICIPEI E NÃO FUI CONVOCADO atinge o alto percentual de 96.7%, o que nos leva a concluir de que tal documento não foi construído de forma coletiva, participativa e/ou democrática.

Lembramos ainda que a importância do PPP está ligada ao processo identitário da escola, refletindo, ou devendo refletir a cultura da mesma. Para Shultz (2008, p.4)[31] ,

> O projeto político-pedagógico constitui-se assim, num processo democrático de decisões, não apenas de um mero documento, mas da execução coletiva deste processo de ação e de reflexão. Ele instaura formas de organização escolar pedagógicas e diminui a fragmentação do trabalho em sua globalidade, alcançando assim, uma gestão participativa.

Na pergunta "que nota você daria à sua Instituição como um todo" os resultados foram. No grupo dos profissionais: um considerou a nota de 1 a 3, dizendo que era péssima, e que tinha que ter a opção zero. A observação do pesquisador é de que se tratava de uma questão aparentemente pessoal. Para a nota entre 4 e 5, sete optaram por esse resultado, considerando entre insuficiente e regular a gestão do IBC; mas se somarmos os dados dos que optaram por notas entre 6 a 10, teríamos 27 profissionais o que nos leva a inferir que muitos consideram a gestão do IBC entre boa e muito boa.

Gráfico 13: Notas atribuídas à gestão do IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos.

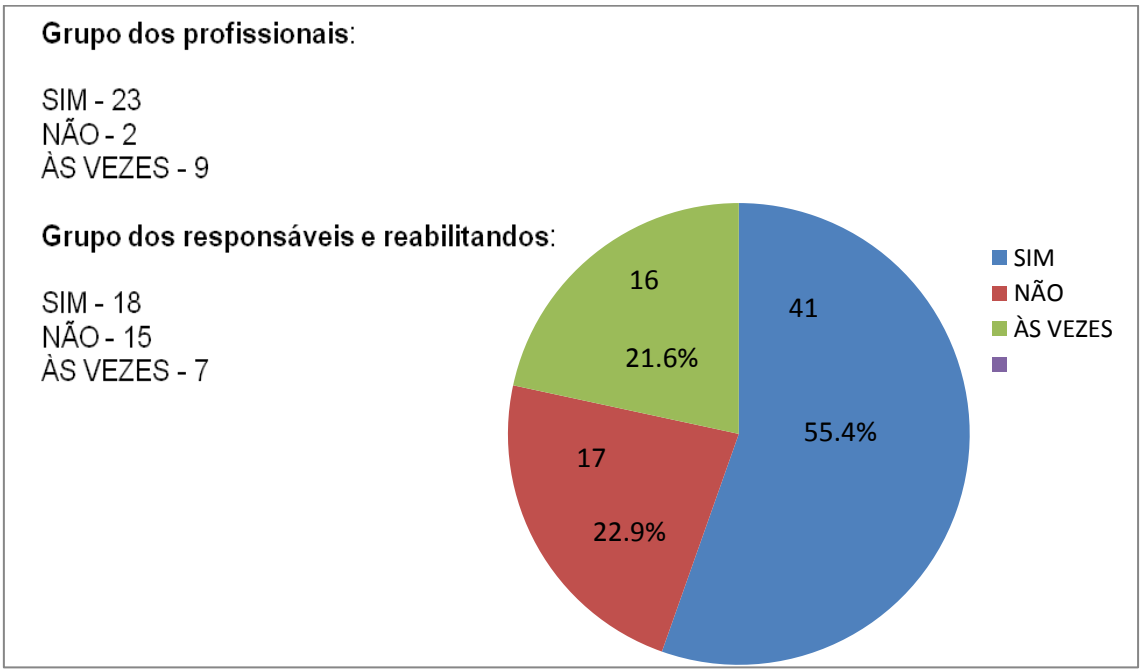


Dando continuidade à representação dos dados, observamos no Gráfico 13 que há um uma avaliação positiva da gestão quando foi solicitado aos respondentes que fosse dada uma

[31] Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoritaschultz.pdf >Acesso em 09 fev 2014

nota para a mesma. Assim temos como somatório das notas entre 1 e 5, o equivalente a 38.8% do total dos respondentes aos questionários. No percentual de notas entre 6 e 9, o que corresponderia a uma avaliação de boa a muito boa para a gestão, vamos encontrar o somatório de 51.3%. Para a nota máxima o percentual foi de 15.7%. Desse modo, podemos notar que a avaliação pode ser considerada, para 67% dos sujeitos da pesquisa, como positiva (boa e muito boa).

Gráfico 14: A acessibilidade dos entrevistados à gestão do IBC, segundo os profissionais e os responsáveis e reabilitandos



O Gráfico 14 representa o somatório dos dados à pergunta voltada para a acessibilidade da gestão. O objetivo era o de avaliar o quanto a gestão estava próxima não somente dos profissionais, como também do grupo de responsáveis e reabilitandos. Vamos constatar aqui que, apesar de terem considerado a gestão como boa e muito boa, no que diz respeito à acessibilidade e facilidade de se chegar ao gestor, vamos encontrar o elevado percentual de 55.4% de respostas negativas. Estas, somadas à opção de ÀS VEZES, alcançarão o percentual de 78.3%. Pelas anotações do diário de campo, esta discrepância é em parte explicada pela visão individualista dos respondentes, que se apegam, em sua maioria,

aos gestores imediatos, não tendo, consequentemente, muita clareza neste tipo de avaliação da gestão geral do Instituto.

Também foi observado no campo que as respostas refletiam muito as relações interpessoais, e que o entendimento de nota 10 seria pela presença de uma professora considerada ícone na Instituição e que faz parte do gabinete. Na aplicação dos questionários os participantes não hesitavam em citar nomes. Os dados demonstraram que os resultados obtidos no grupo dos responsáveis e reabilitandos não diferiram muito, em relação às notas obtidas com o grupo dos profissionais.

Finalizando, a maioria reconhece nos gestores uma atitude de esforço no sentido de obter melhorias e considera a gestão entre boa e muito boa.

4.3.2 Eixo 2- Educação Especial e Educação Inclusiva

Segundo Mantoan (s/d apud MACHADO, 2009, p.57),

> O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem currículos, atividades, avaliação adaptadas.

É o que diz uma de nossas especialistas convidadas':

> o poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, compreendendo que a deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade. (Especialista 4)

Essa percepção da deficiência como um conceito em evolução implicaria numa mudança de paradigma em relação à visão da pessoa com deficiência corresponde ao posicionamento da especialista 1 quando relata:

> Realizei um acordo de cooperação com a Secretaria Municipal de são Paulo, onde atuamos com diretores, coordenadores, professores e centros de apoio à inclusão sobre a "Formação de Equipes Colaborativas "vendo a inclusão não como um fato e sim uma cultura de possibilidades e de poder. Vejo a necessidade de apoio, formação, modificação de muitos cargos e atitudes para que realmente possamos alcançar uma Inclusão de Verdade, uma Escola para Todos. (especialista 1)

A questão paradigmática é citada também por Batalha (2009, p. 1065) que afirma: "A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis."

O mesmo pensamento é encontrado em Machado (2009, p. 109) ao chamar a atenção para o problema das categorizações das deficiências. Para a autora,

> as categorizações das deficiências [...] vão limitando nossa possibilidade de perceber o outro, de conhecê-lo e de compreendê-lo. [...] As diferenças fazem-se presentes tanto no individual quanto no coletivo. [...] se extinguirmos as diferenças, estaremos desconhecendo a humanidade.

Essa reflexão conduz de imediato à questão da Meta 4 do novo Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010) que em consonância com outros marcos legais vai definir metas para que estados e municípios possam garantir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pleno acesso à educação regular com a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar ao ensino regular. Para a especialista 4,

> A proposta na meta quatro do referido projeto de lei garante a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU, 2006) que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, como direito inalienável.

A mesma questão, o texto da Meta 4, é vista pela especialista 2 como algo que

> traz confusão ao não pensar nas especificidades, coloca todas as deficiências numa condição só.

A especialista 3 também faz restrições ao texto da Meta 4. Para ela cada caso é um caso. Complementa que:

> a família deve ter o direito de escolher para seu filho a escola regular ou uma instituição especializada que ofereça uma proposta pedagógica.

No entanto, de acordo com Lima e Mendes (2009, p.8)[32], ao analisar o papel das escolas especializadas a partir do documento "Política Nacional de Educação Especial" , de 2007, a educação especial já era apontada como "transversal e permearia todos os níveis e

[32] Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf >Acesso em 7 fev 2014 Anais do V Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. 06 a 08 de dezembro de 2009. Universidade Federal de Uberlândia.

modalidades de educação". Anterior a este documento, temos o texto da Resolução n° 2/2001[33] do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, que em seu art, 2° determina:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

A respeito do papel das escolas especializadas, as autoras Lima e Mendes (2009, p.8) afirmam:

> As instituições especializadas, a partir de então, deveriam estruturar-se para oferecer suporte ao sistema de ensino regular e oferecer serviços complementares aos denominados "portadores de necessidades especiais".

Entretanto, para os profissionais que atuam nas escolas especializadas, a visão é a favor da sua manutenção. Para eles a qualificação do corpo docente é um dos fatores diferenciais que justificariam a sua manutenção. Transcrevemos abaixo algumas das falas dos professores entrevistados:

> as escolas especializadas em geral oferecem condições de estrutura acessível, além de um corpo docente qualificado para receber e desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência. (Professor 1)

> Em minha opinião as escolas especializadas deveriam atuar nos primeiros anos de escolarização das crianças com deficiência (letramento, consciência corporal), após uma avaliação técnica na qual deveriam ser analisadas as capacidades e habilidades da criança deficiente trabalhar na efetiva inclusão na escola regular. Passando a escola especializada a ter a função de dar um suporte no contraturno a criança, aos professores e as escolas que estão recebendo essas crianças. (Professor 2)

Para os gestores do IBC não há dúvida quanto à importância da manutenção das escolas especializadas, embora com finalidades diferentes.

> As escolas especializadas têm papel fundamental no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Nela concentram-se profissionais capacitados nas diversas áreas específicas, proporcionando aos alunos, em especial aos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, a um só tempo, atendimento mais adequado às suas necessidades educacionais, como por exemplo, o emprego de metodologias específicas de ensino e a utilização de materiais especializados ou adaptados, desenvolvidos e produzidos na e pela instituição. (Gestor 1)

[33] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 7 fev 2014-02-07

O Gestor 2, por sua vez vai defender a escola especializada como um espaço de experimentação de técnicas e materiais didáticos para futura distribuição nacional, compreendendo que cabe à escola especializada fomentar o sistema inclusivo. Diz ele:

> Acredito que a escola especializada deve fomentar o sistema inclusivo, produzindo técnicas, construindo materiais didáticos, que aplicados em seus alunos, possam ser distribuídos para a rede inclusiva. A escola especializada seria um local de experimentação, produção de conhecimento e capacitação docente. (Gestor 2)

Essa posição se harmoniza com as indicações do MEC no documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) que estabelece o atendimento educacional especializado como um dos objetivos a serem alcançados. O texto do referido documento deixa também claro que a educação especial passa a ser parte da proposta pedagógica da escola regular. Este fato, consequentemente, alteraria a finalidade das chamadas escolas especializadas e especiais.

> **Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.** Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, **a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum,** orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (grifo nosso)

A esse respeito uma das especialistas consultadas reafirma a necessidade destas escolas se ressignificarem e garante que, no momento, não há previsão, por parte do Governo Federal, de fechamento das referidas instituições (IBC e INES). No entanto este posicionamento não tranquiliza os profissionais das duas instituições, uma vez que apenas "não há previsão", o que pode também ser interpretado como "uma questão de tempo".

> Não há previsão, por parte do Governo Federal, de fechamento das instituições federais. [...] o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC deve ser ressignificado a fim de atender as expectativas sociais de convívio e valorização das diferenças. Nesse sentido, as orientações têm como finalidade a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de materiais didáticos acessíveis. (especialista 4)

O debate em torno da Meta 4 está no âmago da discussão sobre como se atender às necessidades educacionais da pessoa com deficiência, colocando em xeque o papel das escolas especializadas. A esse respeito Lima e Mendes (2009, p.14) apontam algumas das dificuldades em relação ao tema. Destacamos:

> [...] permanece indefinido o público alvo do atendimento especializado e a definição utilizada abre a possibilidade para muitos outros alunos que tem dificuldade de aprendizagem, mas que antes não eram considerados elegíveis para este tipo de atendimento.

Em relação ao reconhecimento do IBC como centro de referência nacional na área da visão vamos encontrar diferentes posicionamentos, que em parte revelam as inquietações e insatisfações dos profissionais da instituição, embora na maioria pese o tempo de existência da Instituição como fator relevante para tal reconhecimento. Destacamos algumas delas:

> Não creio que minha instituição seja considerada ainda uma referência "nacional" em sua especialidade. Este termo é muito amplo e deve ser utilizado com cautela. Mas acredito que muitas pessoas ainda assim a consideram devido a sua história e tradição, afinal são 159 anos trabalhando com a temática da deficiência visual. (professor 1)

> O principal fator é seu tempo de atuação de 159 anos de existência exerce um grande peso no cenário do país, porém, por ser uma instituição antiga em alguns aspectos parece estar parada no tempo, ainda estamos no ano de sua fundação. [...] o IBC é uma centro de referência para muitas regiões de nosso país que começaram a atuar nessa área agora, contudo instituições bem mais novas estão na nossa frente. Uma vez me disseram que "o IBC é um centro de referência, mas está longe de ser um centro de excelência". E nos cinco anos que trabalho nessa instituição tenho constatado essa afirmação. (professor 3)

> [...] assim diante dos 159 anos de experiência e de tantas frentes de atuação bem sucedida (educacional, pesquisa, formação, publicação, reabilitação, etc.) considero que o IBC de fato constitui-se numa referência no conhecimento na área da deficiência visual, embora seu status de centro de referência é, muitas vezes desconsiderado pelo MEC, que implementa suas ações sem consultá-lo. (gestor1)

O debate não se encerra aqui. Percebemos mudanças no IBC e um grande esforço para que se adeque às Diretrizes do MEC. Pouco chega ao conhecimento da maioria, mas como membro da equipe escalada para fazer capacitação de professores na área da surdocegueira, venho acompanhando algumas dessas ações. Hoje o IBC tem várias parcerias, inclusive com universidades federais, oferecendo cursos técnicos e de pós-graduação na área da visão.

Concordo com a opinião de uma das especialistas que participaram da pesquisa quando fala que a deficiência é um conceito "em evolução". Com isso mudamos mais um paradigma. Não é preciso mudar apenas a forma de pensar em relação à inclusão total e a compreensão de conceitos como desenho universal, acessibilidade, diversidade, diferença. Se faz necessário repensar o conceito de deficiência e com isso chegarmos ao entendimento que o conviver com as diferenças ultrapassa o espaço da escola. É um aprendizado cultural, social, político e histórico.

4.3.3 Eixo 3 - As Políticas Públicas Educacionais

Dourado (2007) traça o cenário sobre o qual o governo vem estabelecendo as políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Considerando a obrigatoriedade escolar que abrange dos 4 aos 17 anos, estão aqui incluídos também os alunos com deficiência, público alvo de parte destas políticas e ao mesmo tempo transversais a todas elas. O autor (2007, p.939) esclarece o papel dos poderes públicos em relação à promoção de melhorias para a educação:

> Dessa forma, **assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica,** bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, **é tarefa dos poderes públicos.** (grifo nosso)

No que diz respeito às Políticas Públicas de Inclusão, além dos marcos legais, políticos e pedagógicos dos quais se destacam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a especialista 4, **mais uma vez, traz uma posição bem definida a respeito do alinhamento das instituições especializadas com as políticas públicas de inclusão**. Reforçando declarações anteriores, reafirma: (grifo nosso)

> Assim, considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é um processo recente, faz-se necessária a ampliação de parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a fim de garantir a oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, à escolarização de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (especialista 4)

Encontramos entre os participantes de nossa pesquisa uma reflexão diferente. Nos diz uma especialista:

> Penso que as políticas muitas das vezes não trabalham com todas as realidades educacionais; o que causa uma série de conflitos e até prejuízos aos estudantes com necessidades especiais. Em outros momentos vejo a política pública sem efeito, não conseguindo tirar os entraves e barreiras à inclusão. A exemplo da Meta 4 do PNE. (especialista 1)

Outro entrevistado, embora se posicionando a favor da inclusão, chama a atenção para o despreparo dos docentes. Diz ele:

> Percebo que o governo quer incluir de qualquer jeito todas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Portanto cria leis que visa beneficiar as escolas que recebem tais alunos, distribui material pedagógico, faz propaganda na mídia mas, na realidade, falta preparar os docentes, desde a graduação, para receberem os alunos incluídos. (professor 2)

A questão da formação dos docentes por sua vez também é um dos aspectos apontados por Dourado (2007), Machado (2009), Freire (2011) como parte importante do processo de melhoria de qualidade e equidade para o acesso à educação básica para todos.

> Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. (DOURADO, 2007,p. 924)

> — Todos devem trabalhar para transformar a escola, e transformar a escola significa dar formação ao professor. O professor tem que aprender a trabalhar com as diferenças. (MACHADO, 2009, p.55)

> É como profissionais idôneos — na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores — que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política... (FREIRE, 2011,p. 66)

Fazendo o *link* entre a gestão educacional e a formação de professores Dourado (2007) esclarece:

> [...] a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatoress que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. (p.924)

No documento considerado o ponto de partida para a mudança de visão sobre o atendimento educacional a pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994), a questão de contratação e da formação do pessoal docente já é abordada, embora ainda numa perspectiva integradora, e não inclusiva. Lemos no documento:

> 40. a preparação adequada de todos os profissionais da educação é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas integradoras.[...] Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo[34] para crianças com deficiência.

Nesse aspecto encontramos em um dos nossos entrevistados, uma observação interessante em relação ao posicionamento do IBC na questão da capacitação. Ao apontar os

[34] De acordo com o documento entende-se modelo, como exemplo de pessoas com deficiência que sejam bem sucedida e que possam dar a essas pessoas expectativas de vida com base em situações reais.

aspectos positivos da instituição destaca: *promover cursos de capacitação a profissionais da educação dos mais diversos locais do país*. Na mesma questão declara que a atual gestão *cerceia a participação e reciclagem de seus profissionais em outras instituições de mesma área de atuação*. (professor 3).

Ao serem questionados a respeito das Políticas de Inclusão do País declaram:

> As políticas de inclusão são importantíssimas, e nos últimos anos, temos tido avanços no Brasil em relação a isso. [...] Os avanços, porém, são mais legislativos do que práticos. (professor 1)
>
> Não sou contra a inclusão desde que a mesma seja feita com respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais e que realmente estas pessoas tenham suporte humano e material necessário para seu pleno desenvolvimento. (professor 2)
>
> Atualmente não vejo as escolas regulares como capazes de promover a inclusão (levando ao pé da letra o seu significado) [...] Porém não adianta só as escolas atuarem nesse processo, pois para chegar à escola ele necessita [...] uma série de infraestruturas que atenda todos os aspectos sociais de um cidadão. Assim percebo as políticas de inclusão num âmbito um tanto fora do contexto de nossa realidade. (professor 3)

O que observamos no campo foi que, apesar de se falar constantemente em "políticas públicas" e "políticas públicas de inclusão", os professores, funcionários, pais e reabilitandos entrevistados não demonstraram um conhecimento mais profundo a respeito dos documentos e legislações que estabelecem tais políticas e diretrizes. Foi na fala dos especialistas que encontramos eco para essa problemática, embora tenham visões diferentes.

Especialista 1: embora favorável à Inclusão aponta falha do governo ao não levantar todas as necessidades do país para que tal objetivo fosse alcançado. Destaca a necessidade de se priorizar as formações e a distância entre a teoria da Universidade e a prática da sala de aula. Para ela:

> Acredito na Inclusão e vejo que a equipe do governo que organizou as modificações precisava levantar todas as necessidades para se alcançar o que estava sendo almejado. [...] O governo tem tentado trabalhar com as Universidades e também com as Secretarias, vejo que isto leva aos responsáveis muito envolvimento e também responsabilidades o que as vezes fica delegado para outros. (especialista 1)

Em relação à implementação das políticas de educação especial, a especialista 2 declara: *tenho dificuldades de responder a essa questão, pois em tempos de inclusão, ainda não consigo definir com clareza o que seriam políticas públicas de educação especial.* A

especialista 3, por sua vez, sugere que as escolas especializadas *utilizem mais das redes sociais para promover suas ações e, com isso agregar pessoas que lutam pelas mesas(sic) causas e desenvolvem projetos nas suas áreas de ação.* Por fim, a especialista 4, a mais minuciosa das entrevistadas, reafirma o posicionamento do governo em relação à implementação do atendimento educacional especializado (AEE), que em sua opinião deveria ser ofertado pelas escolas especializadas, de acordo com marcos legais, políticos e pedagógicos que ela relaciona em seu depoimento. Destacamos de sua fala a respeito das políticas públicas:

> Na perspectiva inclusiva, a educação especial constitui-se em modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência. [...] o poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional em todos os níveis [...] (especialista 4)

Relaciona ainda os marcos legais, políticos e pedagógicos que embasam não somente a política do governo, como também expressam as ações para a implementação de tais políticas voltadas para a inclusão, gestão e autonomia das escolas. A especialista 4, destaca portanto, os seguintes documentos:

> Decreto Legislativo n° 186/2008 e Decreto Executivo n° 6.949/2009, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — ONU, 2006;
>
> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — MEC, 2008, que estabelece diretrizes gerais para a educação especial;
>
> Decreto n° 7611/2011, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE;
>
> Resolução CNE/CEB n° 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado — AEE, na educação básica;
>
> Resolução CD/FNDE n°10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei n° 11947/2009.

Por outro lado, no depoimento dos gestores, vamos encontrar posicionamentos bem mais críticos em relação às políticas públicas de inclusão.

Gestor 1: Reconhece a consolidação das políticas de inclusão nas últimas décadas mas destaca que estamos longe de promover uma educação de qualidade, fazendo a crítica na formação de professores que vem acontecendo de forma aligeirada, o que compromete a qualidade não somente do profissional como também do futuro educando deste professor.

> A política de inclusão vem se consolidando nas últimas décadas. Porém o que se observa na troca de experiências com professores de diversas regiões do país e também na leitura dos resultados de pesquisas é que estamos longe de promover uma educação de qualidade para o público alvo da educação especial. A garantia das matrículas nas escolas regulares de fato constitui-se em uma grande conquista. Contudo outros desafios importantes ainda se apresentam, como os que dizem respeito à formação inicial e continuada de professores , que em grande parte vem sendo realizada por meio de capacitações aligeiradas, muitas vezes na modalidade EAD, não acrescentando muita coisa aos docentes. Cabe destacar também: a falta de atenção à diversidade e à necessidade de cada aluno dentro de salas de aula, repletas de alunos; as barreiras arquitetônicas; a carência de recursos didáticos especializados e as dificuldades de articulação entre o professor da sala de aula e o professor do AEE.

Gestor 2: embora seja a favor da inclusão sugere a revisão dos processos de implementação.

> Fato é que é necessário incluir. O ser humano deve aprender que é através da convivência com o outro, convivendo, respeitando e interagindo com as diversidades do homem que crescemos e construímos um futuro melhor. Não nos cabe, hoje, falar em um mundo ou um país sem políticas de inclusão. O que devemos tomar cuidado é o fato de que as ações não fiquem restritas a páginas de documentos políticos, mas se concretizem de fato e de direito. Vejamos, como exemplo, o sistema educacional. Hoje pensamos que a educação deve ser para todos, ocorrendo de forma inclusiva. Mas como é esta inclusão? Esta não se resume apenas a matrícula na escola de um aluno com deficiência. Ela vai muito mais além. Perpassa pela reorganização do espaço escolar, mudança de atitude da equipe pedagógica e também da de apoio, capacitação para todos que trabalham na escola, acesso a material didático especializado e a profissional devidamente especializado, dentro outras ações que por hora devam ter escapado. Incluir é uma necessidade, mas com respeito ao diferente, não imputando a ele padrões de normalidade que nada lhe servem, pois, já deixamos há muito o tempo da normalização. Desta forma, as políticas devem ocorrer, mas os processos de implementação deveriam ser revistos.

Gestor 3: destaca a necessidade de amadurecimento e maior discussões sobre o que seja incluir.

> Vejo as Políticas Públicas de Inclusão em processo de amadurecimento e de ainda muitas divergências quanto ao assunto incluir.

Diante dos debates em andamento a respeito da redação da Meta 4 do PL nº 8.035/2010, conhecido como o novo PNE, que ao estabelecer estratégias para a implementação do atendimento educacional especializado leva para a rede regular a acessibilidade do ensino a todos, o que inclui, naturalmente as pessoas com deficiência, e pelo que já foi demonstrado, se reflete na ressignificação dos papéis a serem desempenhados pelas escolas especializadas, concordo com o gestor 3, quando este destaca a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o significado da inclusão. Reconhecendo que este debate faz parte do processo de formulação de políticas públicas, o que, segundo Capanema (2006, p.

37) está diretamente relacionada com a reforma do Estado brasileiro que se deu a partir da década de 1990. Nos diz ela:

> É visível a metamorfose que o Estado brasileiro vem experimentando nas últimas duas décadas, e, como natural consequência, é de fácil percepção a mudança de expectativa que a sociedade passou a ter do papel da educação na construção deste novo Estado.

Destaco ainda que, como profissional da educação especial atuando numa instituição especializada, me posiciono a favor da defesa da educação inclusiva com a eliminação da terminologia de Educação Especial. No entanto defendo a manutenção de instituições como o INES e o IBC, desde que sejam realmente centros de referência, voltados para a pesquisa e formação de profissionais e especialistas nas respectivas áreas de audição e visão, não perdendo assim a sua finalidade educacional e sua identidade histórica e cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Benjamin Constant- IBC é considerado um dos ícones da história da Educação Especial no Brasil. Mesmo com a existência de outras instituições referenciais em suas áreas, a exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, das Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepecionais - Apaes, o peso de mais de cento e cinquenta anos de existência lhe confere uma credibilidade e uma competência em relação às especificidades de sua clientela: pessoas com deficiência visual, cegas, de baixa visão, surdocegas.

Por outro lado, a complexidade da contemporaneidade, nos impondo novos ritmos, novas descobertas, novas formas de comunicação através do avanço tecnológico que assistimos, nos impõe o assumir vários papéis na sociedade ou múltiplas identidades: somos uma identidade na família, outra no trabalho, outra no clube, outra na escola. Em tempo, uma identidade virtual, em função da grande penetração das redes sociais. Hoje, o conhecimento se tornou mais acessível às pessoas com deficiência, graças ao avanço tecnológico. A internet tirou do isolamento muitas pessoas com limitações físicas ou motoras, ou mesmo comunicativas, como no caso da surdocegueira, abrindo para elas as portas da interação com outros sujeitos.

O conjunto dessas mudanças conduziu a uma nova visão de mundo, trazendo em seu bojo a busca de uma consciência e identidade planetária, um olhar para a diversidade, o reconhecimento do multiculturalismo e a pluralidade da humanidade. Com isso, o entendimento do conceito de deficiência vem se modificando, se afastando cada vez mais de uma visão médica e assistencialista, e caminhando na direção de uma inclusão total na escola, na família, no trabalho e na sociedade como um todo.

O homem que vive em sociedade é eminentemente um ser político, sendo assim, a elaboração de políticas públicas seja na área educacional, de saúde, transporte, etc., não pode mais ser um monólogo centralizado em decisões unilaterais de governos ou partidos. As políticas públicas devem ser, cada vez mais, fruto de consenso, o que só se alcança por meio de debates onde todos os clamores da sociedade possam ser ouvidos e representados.

Defendemos a relevância de nosso estudo por este trazer uma reflexão para os profissionais e sujeitos envolvidos na pesquisa. Com certeza, muitos a partir daí, vão refletir

um pouco mais a respeito do papel da gestão na implementação de políticas públicas, principalmente no campo educacional, dentro do Instituto.

No que diz respeito à forma como o Instituto Benjamin Constant se adaptou às políticas públicas de inclusão a partir da década de 90, demonstrada pelas referências encontradas no Livro Comemorativo do aniversário de 150 anos do IBC, foi escolhido o ano de 1990 em função de ser esse o ano da criação de documentos e legislações importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e, também, o ano no Brasil, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n° 8.869/90 que determina, em seu art. 55, a obrigatoriedade dos pais em matricularem seus filhos na rede regular de ensino, trazendo reflexos para a nossa instituição. Para tal foi realizada uma análise documental do livro comemorativo do sesquicentenário do Instituto e do seu regimento em vigor, comparado com o regimento proposto em 2010, não aceito pelo MEC. Considerando-se a perspectiva democrática, o processo ficou a desejar, pois não contou com a participação da instituição como um todo. A não participação se deu em razão de dois fatores principais: primeiro a não mobilização interna dos funcionários para a relevância do documento, o que se traduziu na ausência de quorum significativo nas reuniões abertas para debate dos itens propostos. O segundo fator pode ser atribuído aos horários estabelecidos para o debate, muitas vezes ainda em horário de expediente, o que impedia o comparecimento de muitos servidores, alguns ainda em estágio probatório.

O ano de 1990 foi marcado ainda por uma intervenção federal, que atingiu também o Instituto Nacional de Educação de Surdos, por dois anos, em função de denúncias de má gestão. Destacamos na história do IBC a data de 1992, por assinalar o início da gestão do Professor Jonir Bechara Cerqueira, segundo diretor cego da Instituição ao longo de sua história. Se fizermos um levantamento quantitativo das pessoas com deficiência que trabalham no Instituto, em relação ao número total de servidores e profissionais videntes que atuam no IBC, com certeza, o percentual seria assustadoramente baixo.

Prosseguindo na cronologia, o ano de 1993 vai assinalar o registro de um convênio do IBC com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o financiamento e compra de impressoras Braille alemãs, com o objetivo de modernização do parque da Imprensa Braille, o que demonstra uma inclinação mais técnica, voltada para acessibilidade, por parte do Instituto Benjamin Constant. O curso de residência médica, embora sob a chancela do MEC, é outro pomo de discórdia entre o IBC e o MEC. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), essa residência,

somada ao atendimento clínico que é feito do Departamento de Pesquisas Médicas e Reabilitação, é mais um indicativo da uma identidade na área da saúde, por parte do IBC.

O segundo objetivo, traçado em nosso estudo, era o de analisar a gestão educacional do IBC em relação às suas políticas públicas de Educação Especial, no sentido de averiguar como responderam às políticas de inclusão determinadas pelo MEC. Verificamos que o IBC, em seu Departamento de Ensino, ministra apenas o Ensino Fundamental. Há um grande clamor por parte dos pais de alunos da Escola para que seja ampliada a oferta de ensino, incluindo o ensino médio, abrangendo assim o universo da Educação Básica, uma vez que já conta com a Educação Infantil. O IBC tem registrado em seus anais o ano de 1991 quando teria sido realizado o primeiro curso de Pós-Graduação, para Especialização de Professores, em convênio com a UNIRIO. Mas o registro não assinala se houve continuidade. O que se sabe é que os cursos de longa duração que eram ofertados no segundo semestre de cada ano, passaram a ser de qualificação, perdendo o caráter de especialização. Diante desses e outros dados, além de trabalhar e compartilhar o clima institucional, percebemos que o Instituto Benjamin Constant vem tentando se ajustar às demandas de uma educação inclusiva, mas a maior parte de suas ações são direcionadas para a capacitação de professores externos e produção de material, o que vai atender a uma das atribuições que lhe são cobradas pelo MEC. A bem da verdade, há um forte investimento no atletismo, tendo no quadro dos atletas do IBC campeões olímpicos. Mas essas são iniciativas que não mobilizam a instituição como um todo. Acontecem, em sua maioria, como eventos isolados, com pouca adesão dos profissionais da casa, o que contribui para a falta de mobilização e senso de identidade da comunidade cega em forte contraste com outros grupos e associações de pessoas com deficiência.

O terceiro objetivo, analisar os discursos dos sujeitos em relação à gestão do IBC a partir dos eixos temáticos da pesquisa. Apesar de termos contato com uma parcela significativa de sujeitos, consideramos que seria necessário um debruçar prolongado em documentos, relatórios, envolvendo valores, o que, por si só, justificaria uma outra pesquisa. Fica aqui a sugestão para que isso se faça. O que ouvimos pelos corredores do IBC é que é a Reabilitação, e não a escola, que responde pelo maior número de matrículas na instituição, o que reforça a argumentação do MEC, no sentido de que as inclinações do IBC são mais voltadas para a área da saúde, e não para a Educação. Essa disputa, exacerbada pela discussão da Meta 4 do PL 8.035/2010, vem mobilizando a Divisão de Reabilitação no sentido de promover mais ações educacionais do que terapêuticas.

Para finalizar, consideramos os eixos temáticos: gestão democrática e participativa, políticas públicas, educação especial e educação inclusiva, que foram analisados, não somente no capítulo sobre os dados do campo de pesquisa, como também ao longo da dissertação, fundamentais para organizarmos os dados coletados e para melhor entendermos como se dá a gestão na instituição aqui investigada.

A partir da análise realizada verificamos que o Instituto Benjamin Constant – IBC, apesar dos esforços que vem empreendendo no sentido de se modernizar, tem pouca articulação entre os departamentos e suas divisões, o que dificulta a execução de ações que envolvam toda a Instituição.

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J**.** *Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares.* In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T.. (orgs) **Itinerários da Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

ASSIS, J.P. Kuhn e as Ciências Socias***. Rev.*** *Estud. av. vol.7 no. 19.* São Paulo, Dec. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141993000300004&script=sci_arttext> Acesso em: 29 jun 2013

AZEVEDO, Fernando de et. al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 21 jun 2012.

BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

BAPTISTA, C.R.. AçãoPedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.17, Edição Especial, Marília: ABPEE, 2011, p.59-76

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BATALHA, D.V.. Um Breve Passeio pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira. **Anais IX Congresso Nacional de Educação –** EDUCERE. III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/1915_1032.pdf> Acesso em 07 fev.2014

BAUMAN, Z.. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Jorge Zahar Ed., 2003

_____ **Em Busca da Política.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000

_____ **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2005

_____ **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

_____ **Sobre Educação e Juventude.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.) Gestão e Políticas de Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**atualizada até a emenda constitucional nº 68, de 21 de dezembro de 2011. 21 ed..Bauru: SP: EDIPRO, 2012 (Série Legislação)

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** e legislação complementar. Bauru:SP:EDIPRO, 2010 (Série Legislação)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 07 fev. 2014

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro> Acesso em: 07 fev. 2014

CALÓGERAS, J. P. A Formação Histórica do Brasil. 6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

CAMPOS, M.; SILVA, N.M.A.. A Gestão Escolar e sua Competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9., 2009, Rio Grande do Sul,. *Anais eletrônicos*... Reio de Grande do Sul: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf >. Acesso em: 14 abr 2012

COELHO, M.I.M.. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil:** aprendizagem e desafios. Ensaio: aval.pol.públ. **Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.229-258, abr/jun. 2008. Disponível em: <http://www. scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>Acesso em: 07 fev. 2014

CURY, C.R.J.. **Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Brasília: Livro Editora, 2006

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil:** limites e perspectivas. Rev Educ.Soc. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.921-946, out 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em 07 fev. 2014

ESTEBAN, M.P.. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre:AMGH, 2010

EVANGELISTA,O.; SHIROMA, E.O.. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Rev**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set/dez. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 07 fev. 2014.

FERRARO, A.R.. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. ***Rev*** *Bras. Educ.* n.30 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2005. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005> Acesso em: 29 jun. 2013

FONSECA, K.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?* **In:** BITTAR, M.;; OLIVEIRA, J.F. **Gestão e políticas da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p.53-89

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, M.. **Forum Mundial de Educação:**pro-posições para um outro mundo possível. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Série Cidadania Planetária)

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M.H.. A Política de Educação Especial no Brasil (1911-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial na ANPed. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V17, Edição Especial, Marília:, 2011, p.105-124

GATI, B.A.. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. ***Cadernos de Pesquisa***, n. 113, p.65-81, jul/ 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf > Acesso em: 29 jul. 2013

GRACINDO, R.V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BIZEZINSKI, I. (org.) **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p.220-245

HEIDEGGER, K.. **Identidade e Diferença.** Tradução: Ernilso Stein. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009

HENRIQUES, V.M.. Paradigmas em Educação. Campo educacional: Identidade Científica e Interdisciplinaridade. ***Rev*** *Brás. Est. Pedag.*, Brasília, v.74, n. 178, p.655-680, 1993. Disponível em: <set/dezhttp://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/342/346> Acesso em: 29 jun. 2013

KASSAR, M.C.M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, Edição Especial, Marília: ABPEE, 2011, p.41-58

KOSHIBA, L.; PEREIRA, D.M.F. História do Brasil. 6 ed. São Paulo: Atual, 1993

LIMA, S.R.; MENDES, E.G.. **Políticas Nacionais para a Educação de Pessoas com Deficiência.** Anais do V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia – MG, 06 a 08 de dez de 2009. Disponível em: <http://ww.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf> Acesso em 08 fev 2014

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. ***Em aberto***, Brasília, v.17 n.72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____ **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis:RJ:Vozes, 2012 (Série Cadernos de Gestão)

_____ **Gestão educacional***:* uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____ **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2012 (Série Cadernos de Gestão)

MACHADO, R.. **Educação Especial na Escola Inclusiva:**políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009

MARTINS, A.M.. A Pesquisa na Área da Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Rev Educação e Realidade. Educ.Real.,** Porto Alegre, v.36, n.2, p.379-393, mai/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 07 fev. 2014

MARTINS, A.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S..(org.) Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2004

MAZZOTTA, M.J.S.. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005

MEC/IBC. **Instituto Benjamin Constant:**150 anos. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2004

MILL, S.. O Governo Representativo. São Paulo: Ed. Escala, 2006

MOREIRA, L.C.P.. *Pedagogia e Educação*: a construção de um campo científico. (Tese) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/laelia_moreira.pdf> Acesso em 29 jun. 2013

OLIVEIRA, I.B.; GONDRA, J.G..Centralização, Omissões e Dubiedades na Organização da Educação Nacional. In: ALVES,N.; VILLARDI,R. (Org.). **Múltiplas Leituras da nova**

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997

OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K.N.; DOURADO, L.F.. Conselho escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/siste/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/conselho_esc_autonomia.pdf> Acesso em 7 fev. 2014

OLIVEIRA, R. **Gestão Pública:** democracia e eficiência: uma visão prática e política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____ Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: ***Educação e Pesquisa***. São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul/dez 2002.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003

RENAN, I. O Poder Nacional e a Realidade Brasileira: estudo de problemas brasileiros. Rio de Janeiro: EditorA Rio, 1977

ROCHA, S..**O INES e a Educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008

ROPOLI, E.A. ... [et al] **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza:Universidade Federal do Ceará, 2010

RUSSO, M. H. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos Rev Cient**., São Paulo, v.6. n.1, p.25-42, 2004.

SANTOS, A.L.F.. **Gestão Democrática da Escola:** bases epistemológicas, políticas pedagógicas (2006) 29ª Reunião da Anped. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos/GT05-2114--int.pdf> Acesso em 07 fev. 2014

SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. (org). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008

SCHULTZ, R. Gestão da Educação: inovação e mudança. **Revista Política e Gestão Educacional,** São Paulo, UNESP, 5. ed., [2008]. Disponível em:

<http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoritaschultz.pdf> Acesso em: 14 fev. 2014

SHIROMA, E.O. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SHIROMA, E.O.; GARCIA, R.M.C.; CAMPOS, R.F.. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. **In:** BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p.222-248

SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA. **Política Educacional:** os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001, p.45-72

SILVA, R.H.R.; GAMBOA, S.S. Análise Epistemológica da Pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação,** vol.6, n.2, 2011, p.371-402, MAI/AGO, 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708> Acesso em 07 fev. 2014

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. (Dossiê). Introdução. ***Caderno CRH,*** Salvador, n. 39, p.11-24, jul/dez. 2003. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273> Acesso em: 29 jun. 2013

SOUZA, D.B.; FARIA, L.C.M.. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio:Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.12 n.45 Rio de Janeiro Oct/Dec. 2004. **Ensaio: aval. Pol. Públi. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out/dez 2004 Disponível em: <HTTP://proxy.furb.br/ojs/índex.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708> Acesso em 07 fev. 2014

SOUZA, P.N. P. **Caminhos e Descaminhos da Educação Brasileira**. São Paulo: Integrare Editora, 2011

TAVARES, W.R. **Gestão Pedagógica:** gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009

TEIXEIRA, A.. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007

VALENTE, I.; ROMANO, R..**PNE:**Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Rev Educ. Soc.,** Campinas, vol.23, n.80, setembro/2012, p. 96-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf> Acesso em 07 fev. 2014

7. ANEXOS

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L
6º andar - Gabinete - CEP: 70047 – 900
Fone: (61) 2022 9331 - FAX: (61) 2022
7667 seesp@mec.gov.br

Ofício nº 66 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE

Brasília - DF, 16 de fevereiro de 2011.

A Sua Senhoria a Senhora
Maria Odete Santos Duarte
Diretora Geral do Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350/368 - Urca
22290-240 Rio de Janeiro - RJ

Prezada Diretora,

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC, vem por meio deste convidá-la para participar de reunião a realizar-se no dia 01 de março de 2011, de 14h às 17h na cidade de Brasília / DF, com a seguinte pauta:

- Avaliar produção em Braille das obras do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, anos iniciais do ensino fundamental;
- Avaliar produção em braille das obras do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE ; e
- Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Atenciosamente

Martinha Clarete Dutra Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial
SEESP/MEC

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L
6° andar - Gabinete -CEP: 70047 - 901
Fone: (61) 2022 7635 - FAX: (61) 20227667

Oficio n° 1941 /2010- SEESP/GAB

Brasilia, 14 de dezembro de 2010.

A Sua Senhoria a Senhora
Érica Deslandes Magno Oliveira
Diretora Geral do Instituto Benjamin Constant
Fax (21) 3478-4444

Senhora Diretora.

Cumprimentando-a cordialmente, em referência ao Oficio n° 296/2010-MEC/IBC/GAB de 14 de julho de 2010, que trata do Regimento Interno desse Instituto, encaminhamos Parecer n° 172 desta Secretaria de Educação Especial.

Atenciosamente,

CLAUDIA PEREIRA DUTRA-
Secretária de Educação Especial'

8. APÊNDICES

Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Profa. Marcia Noronha de Mello - *surdocegueira.mellomarcia@gmail.com*
Orientadora: Profa. Dra. Inês Bragança – *inesbraganca@uol.com.br*
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisangela Bernado – *efelisberto@yahoo.com.br*

QUESTIONÁRIO 1

1. **SEXO**
   ( ) Feminino ( ) Masculino
2. **CARGO OU FUNÇÃO**
   ( ) Professor ( ) Inspetor
   ( ) Coordenador ( ) Administrativo
3. **TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO**
   ( ) 1 a 3 anos ( ) 4 – 8 anos
   ( ) 9 – 15 anos ( ) + de 16 anos
4. **SITUAÇÃO FUNCIONAL**
   ( ) Efetivo ( ) Temporário
   ( ) Contratado ( ) Terceirizado
5. **ÁREA QUE ATUA**
   ( ) Ensino ( ) Reabilitação
   ( ) Formação de Profissionais
   ( ) Esportes
   ( ) Produção de Material Especializado
   ( ) Atendimento Alternativo
6. **COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A GESTÃO DE SUA INSTITUIÇÃO?**
   ( ) Autocrática ( ) Democrática
   ( ) Participativa
   ( ) Democrática e Participativa
7. **COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES GERAIS?**
   ( ) Sempre ( ) Quase sempre
   ( ) Poucas vezes ( ) Nunca
8. **COMO VOCÊ TOMA CONHECIMENTO DAS CONVOCAÇÕES?**
   ( ) Aviso na Sala de Professores
   ( ) Quadro de Avisos Gerais
   ( ) Memorando ( ) Outros
9. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM SEUS SUPERIORES?**
   ( ) Muito boa ( ) Boa
   ( ) Razoável ( ) Ruim
10. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM SEUS PARES?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
11. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS TEMPORÁRIOS?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
12. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS CONTRATADOS?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
13. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
14. **SUA INSTITUIÇÃO TEM UM PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO?**
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei
15. **VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE SUA INSTITUIÇÃO?**
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Não fui convocado (a)
16. **COMO VOCÊ DEFINIRIA SEUS GESTORES?**
    ( ) Competentes ( ) Esforçados
    ( ) Atuantes ( ) Eficazes
17. **COMO VOCÊ SE DEFINIRIA EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS DOS GESTORES DE SUA INSTITUIÇÃO?**
    ( ) cooperativa ( ) Resistente
    ( ) Indiferente ( ) Obediente
18. **VOCÊ CONSIDERA SEUS GESTORES ACESSÍVEIS?**
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
19. **QUER NOTA VOCÊ DARIA À GESTÃO DE SUA INSTITUIÇÃO?**
    ( ) 1-3 ( ) 4-5 ( ) 6-7 ( ) 8-9 ( ) 10

Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Profa. Marcia Noronha de Mello - *surdocegueira.mellomarcia@gmail.com*
Orientadora: Profa. Dra. Inês Bragança – *inesbraganca@uol.com.br*
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisangela Bernado – *efelisberto@yahoo.com.br*

QUESTIONÁRIO 2

1. **SEXO**
   ( ) Feminino ( ) Masculino
2. **RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO**
   ( ) Aluno ( ) Pai ou Mãe
   ( ) Responsável ( ) Reabilitando
3. **A QUANTO TEMPO VOCÊ/SEU FILHO(A) CURSA NESTA INSTITUIÇÃO**
   ( ) 1 a 3 anos ( ) 4 – 8 anos
   ( ) 9 – 15 anos ( ) + de 16 anos
4. **VOCÊ PERTENCE À ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ALUNOS?**
   ( ) Sim ( ) Não ( ) Já pertenci
5. **NÍVEL DE ENSINO QUE VOCÊ/SEU FILHO(A) CURSA**
   ( ) Estimulação Precoce ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) CEJA ( ) Ensino Profissionalizante ( ) Ensino Superior ( ) Pós-Graduação
6. **COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A GESTÃO DE SUA INSTITUIÇÃO**
   ( ) Autocrática ( ) Democrática
   ( ) Participativa
   ( ) Democrática e Participativa
7. **COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES GERAIS?**
   ( ) Sempre ( ) Quase sempre
   ( ) Poucas vezes ( ) Nunca
8. **COMO VOCÊ TOMA CONHECIMENTO DAS CONVOCAÇÕES?**
   ( ) Aviso na caderneta
   ( ) Quadro de Aviso Gerais
   ( ) Por meio eletrônico
   ( ) Outros
9. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OS PROFESSORES?**
   ( ) Muito boa ( ) Boa
   ( ) Razoável ( ) Ruim
10. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
11. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
12. **COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA RELAÇÃO COM OUTROS PAIS, RESPONSÁVEIS, COLEGAS?**
    ( ) Muito boa ( ) Boa
    ( ) Razoável ( ) Ruim
13. **SUA INSTITUIÇÃO TEM UM PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO?**
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei
14. **VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE SUA INSTITUIÇÃO?**
    ( ) Sim ( ) Não
    ( ) Não fui convocado (a)
15. **COMO VOCÊ DEFINIRIA OS GESTORES DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ/SEU FILHO(A) ESTUDA?**
    ( ) Competentes ( ) Esforçados
    ( ) Atuantes ( ) Eficazes
16. **COMO VOCÊ SE DEFINIRIA EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS DOS GESTORES DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ/SEU FILHO(A) ESTUDA?**
    ( ) Cooperativa ( ) Resistente( ) Indiferente
    ( ) Obediente
17. **VOCÊ CONSIDERA OS GESTORES DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ/SEU FILHO(A) ESTUDA ACESSÍVEIS?**
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
18. **QUE NOTA VOCÊ DARIA À GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ/SEU FILHO(A) ESTUDA?**
    ( ) 1-3 ( ) 4-5 ( ) 6-7 ( ) 8-9 ( ) 10

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Profa. Marcia Noronha de Mello - *surdocegueira.mellomarcia@gmail.com*
Orientadora: Profa. Dra. Inês Bragança – *inesbraganca@uol.com.br*
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisangela Bernado – *efelisberto@yahoo.com.br*

O PAPEL DA GESTÃO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Roteiro de Entrevista 1

1. Como professor, a qual instituição você pertence, e como você considera a gestão de sua instituição?

2. Como você vê as Políticas de Inclusão diante da realidade de nosso país?

3. Qual, em sua opinião, o papel das escolas especializadas no atendimento à população com deficiência?

4. Aponte três aspectos positivos e três aspectos negativos da gestão de sua Instituição.

5. Quais os fatores, que em sua opinião, fazem de sua Instituição uma referência nacional em sua especialidade?

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Profa. Marcia Noronha de Mello - *surdocegueira.mellomarcia@gmail.com*
Orientadora: Profa. Dra. Inês Bragança – *inesbraganca@uol.com.br*
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisangela Bernado – *efelisberto@yahoo.com.br*

O PAPEL DA GESTÃO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Roteiro de Entrevista 2

1. A qual instituição você pertence, sua função e há quanto tempo trabalha na gestão desta instituição?

2. Quais os pontos positivos e negativos da função de gestor na sua instituição?

3. Como você vê as Políticas Públicas de Inclusão diante da realidade de nosso país?

4. Qual, em sua opinião, o papel das escolas especializadas no atendimento à população com deficiência?

5. Você considera sua Instituição excludente e exclusiva, tomando como base o texto constitucional que prevê uma escola inclusiva de qualidade para todos?

6. O que seria uma escola inclusiva para você?

Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Profa. Marcia Noronha de Mello - *surdocegueira.mellomarcia@gmail.com*
Orientadora: Profa. Dra. Inês Bragança – *inesbraganca@uol.com.br*
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisangela Bernado – *efelisberto@yahoo.com.br*

O PAPEL DA GESTÃO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Roteiro de Entrevista 3

1. Como especialista na Área de Educação Especial qual o seu posicionamento em relação às políticas públicas de inclusão?

2. Como você entende o papel das escolas especializadas numa proposta inclusiva?

3. Qual a sua posição em relação à Meta 4 do novo PNE?

4. Como você definiria uma gestão democrática e participativa na área da Educação Especial? Seria ela diferente do ensino regular?

5. Qual a sua posição pessoal em relação à manutenção das escolas especializadas a exemplo das Apaes, INES e IBC?

6. Você reconhece o INES e o IBC como instituições federais de referência nas áreas da surdez e deficiência visual? Como você vê o fechamento das escolas nas Instituições referidas acima?

7. Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração pessoal em relação ao tema proposto? Qual o papel da gestão em escolas especializadas na implementação de políticas públicas de educação especial?