

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**

**CARMEN LUCIA ASP DE QUEIROZ**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO DO ENSINO  
SUPERIOR**

**Rio de Janeiro  
2007**

CARMEN LUCIA ASP DE QUEIROZ

**Educação inclusiva: implicações para a gestão do ensino superior**

**Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá  
como requisito parcial para obtenção do Título  
de Mestre em Administração e Desenvolvimento  
Empresarial.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel de Sá Affonso da Costa**

Rio de Janeiro  
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q3

Queiroz, Carmen Lucia Asp de  
Educação inclusiva: implicações para a gestão do ensino superior. / Carmen  
Lucia Asp de Queiroz. – Rio de Janeiro, 2007.

132 f.

Monografia (Graduação em Administração) – Universidade Estácio de Sá,  
2007.

1.Gestão universitária. 2.Educação inclusiva. 3.Professores, Formação.  
4.Aprendizagem organizacional. I. Título.

CDD 378.1



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL**

A dissertação

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR**

elaborada por


**CARMEN LUCIA ASP DE QUEIROZ**

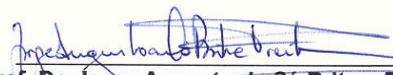
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado Profissional em Administração e Desenvolvimento Empresarial como requisito parcial à obtenção do título de

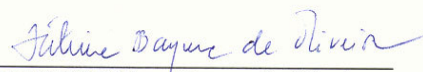
**MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL**

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

  
**Profª Drª Isabel de Sá Affonso da Costa**  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

  
**Prof. Dr. Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas**  
Universidade Estácio de Sá

  
**Profª Drª Fátima Bayma de Oliveira**  
Fundação Getúlio Vargas/RJ

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito.  
Não somos o que deveríamos ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, graças a Deus,  
Não somos o que éramos.

(Martin Luther King)

Aos meus filhos, à minha mãe e ao meu pai (em memória),  
com carinho e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de toda a minha experiência como aluna e como docente em todas as instituições de ensino pelas quais passei. Sou grata a todas as pessoas com as quais convivi nestas instituições, pois elas me proporcionaram ricos momentos de aprendizagem, não só de caráter formativo, mas sobre tudo contribuíram para desenvolver em mim o sentimento do eterno aprendiz.

No entanto, gostaria de destacar algumas pessoas que contribuíram diretamente para o desenvolvimento deste trabalho:

- À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel de Sá Affonso da Costa, que com um comportamento ético e técnico, se envolveu intensamente com o meu aprendizado e me incentivou a expor minhas idéias.
- A Prof<sup>a</sup> Vera Simonetti que propiciou a ampliação do meu conhecimento sobre educação.
- Aos meus filhos Luiz Felipe e Mariana e à Regina Querida pelo carinho e auxílio em todas as fases do mestrado.
- Aos meus alunos e colegas de trabalho, em especial à Aline e à Isabel que estimularam a minha transformação como docente e despertaram em mim o interesse pela educação inclusiva.
- Aos coordenadores que participaram desta pesquisa, pois se mostraram extremamente solícitos e permitiram que eu percebesse seus sentimentos em relação aos assuntos abordados.
- Aos amigos que souberam aturar o meu cansaço e desgaste emocional, especialmente à Flávia Rocha, Hélio Viveiros, Levi Amorim e Maria das Graça Almeida, pela troca de experiências profissionais e pessoais.

## **RESUMO**

A presente dissertação visa contribuir para o entendimento de como as competências docentes para a educação inclusiva têm sido consideradas pelas instituições de ensino superior privadas. Nesse sentido, buscou-se compreender, sob o ponto de vista dos coordenadores de uma escola de uma instituição de ensino superior privada do Estado do Rio de Janeiro, como os docentes desta instituição têm atuado dentro deste novo enfoque da educação e como a instituição tem colaborado para o desenvolvimento das competências docentes.

Um estudo descritivo, com argumento indutivo, tendo como tipologia de pesquisa o estudo de caso, foi utilizado para realização desta pesquisa. Uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas e da análise do discurso foram os meios utilizados para coleta e análise dos dados.

A partir dos resultados obtidos, tendo como pano de fundo o referencial teórico, conclui-se que os professores da escola em estudo não estão preparados para atuar na educação inclusiva e que a instituição não demonstra preocupação em prepará-los para tal. Pôde-se observar, no entanto, que esta situação também é reflexo das estratégias adotadas pela IESP. Professores e coordenadores têm trabalhado em condições pouco favoráveis à sua aprendizagem e isso, conseqüentemente, interfere na aprendizagem organizacional, tão necessária nos casos de educação inclusiva, onde se tem poucas orientações para o nível superior de ensino.

Palavras-chave: Gestão universitária; Educação inclusiva; Competências docentes; Aprendizagem organizacional.

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims to contribute for the understanding of how the teaching abilities for inclusive education have been considered by private institutions of superior education.

In this direction it aims to understand, under the point of view of the coordinators of a private institution of superior education in the State of Rio de Janeiro, how its teachers have acted inside of this new approach of education and how the institution has collaborated for the development of their teaching abilities.

A descriptive study with inductive argument, having as way of research the case study, was used for the accomplishment of this research. A qualitative approach by half-structuralized interviews and the analysis of the speech had been the ways used for collecting and analyzing information.

From the results accomplished, based on the theoretical referential, it's been concluded that the teachers of the school in study are not prepared to act with inclusive education and that the institution does not demonstrate concern in preparing them for such.

It could be observed, however, that this situation also reflects the strategies adopted for the IESP. Teachers and coordinators have been working under conditions not so favorable for their learning and this, consequently, intervenes with the organizational learning, so necessary in cases of inclusive education, where there are very few orientations for the superior level of education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura-1	- Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior .....	13
Figura-2	- Cubo da Mudança.....	30
Quadro-1	- Forma de Ingresso nos Cursos de Graduação Presenciais nas IESPs - 2004 ...	32
Quadro-2	- Resumo - Orientações da Declaração de Salamanca e das Práticas Atuais de Gestão de IESPs .....	35
Figura-3	- Processo de criação do conhecimento no Modelo <i>Middle-up-down</i> .....	39
Figura-4	- Estratégia, competências organizacionais e competências individuais.....	44
Quadro-3	- Níveis de Competência .....	45
Figura-5	- <i>The three dimensions of the Index</i> .....	47
Quadro-4	- Indicadores para criação de culturas inclusivas .....	48
Quadro-5	- Indicadores para práticas inclusivas .....	50
Quadro-6	- Resumo das competências profissionais docentes .....	62
Quadro-7	- Resumo das competências docentes necessárias para atuar na educação inclusiva .....	65



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEDHAP .....	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CSIE.....	<i>Centre for Studies on Inclusive Education</i>
D.S. ....	Declaração de Salamanca
Deaes.....	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DOU .....	Diário Oficial da União
ENEM .....	Exame Nacional do Ensino Médio
FEA-USP.....	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGTS .....	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIA .....	Fundação Instituto de Administração
FINEP.....	Financiadora de Estudos e Projetos
IE.....	Instituição de Ensino
IES .....	Instituição de Ensino Superior
IESP .....	Instituição de Ensino Superior Privada
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS.....	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS.....	Língua Brasileira de Sinais
MEC .....	Ministério da Educação
NEE.....	Necessidade Educacional Especial
OMS .....	Organização Mundial de Saúde
PNEE.....	Portador de Necessidade Educacional Especial
PROGEP.....	Programa de Estudos em Gestão de Pessoas
SINAES.....	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC .....	Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	10
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	17
1.3 OBJETIVO DA PESQUISA.....	18
1.4 RELEVÂNCIA .....	18
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	19
1.6 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....	19
<b>2. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA .....</b>	<b>21</b>
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CONCEITUAÇÃO .....	21
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	24
2.3 DESAFIOS À ESCOLA INCLUSIVA .....	25
2.4 O PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA .....	28
<b>3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A CONCILIAÇÃO NECESSÁRIA.....</b>	<b>31</b>
<b>4 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>5 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>60</b>
5.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA ENSINAR .....	63
<b>6 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO.....</b>	<b>69</b>
6.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA EM ESTUDO – ESCOLA-1.....	72
<b>7 OBJETIVOS E METODOLOGIA.....</b>	<b>78</b>
7.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	78
7.2 METODOLOGIA.....	79
7.2.1 Objeto da pesquisa .....	79
7.2.2 Posicionamento sobre a opção metodológica .....	79
7.2.3 Participantes.....	81
7.2.4 Coleta de dados .....	81
7.2.4.1 Entrevistas .....	82
7.2.5 Análise das Evidências .....	83
7.2.6 Limitações Metodológicas.....	85
<b>8 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
8.1 RESULTADOS APURADOS NAS ENTREVISTAS.....	87
<b>9 CONCLUSÃO.....</b>	<b>121</b>
<b>10 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>11 APÊNDICE-1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS COORDENADORES....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As profundas transformações que a sociedade vem sofrendo na busca de um mundo mais igualitário têm resultado na necessidade de revisão dos valores que servem de base para as estruturas legais e sociais. Na busca de um mundo mais justo, o respeito à diversidade tem estado em pauta. Novas leis e movimentos sociais têm surgido para dar apoio a essas mudanças e a escola tem sido um dos veículos escolhidos, mundialmente, para promover essas transformações.

No Brasil, a política educacional data do final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. No entanto, é somente nos dias de hoje que a sociedade e as organizações governamentais e não governamentais vêm clamando por programas que promovam a educação inclusiva, ou seja, que eliminem barreiras arquitetônicas, de comunicação, de informação e de atitudes - uma educação que reconheça e valorize a diversidade - uma escola para todos.

A partir da Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro adotou várias medidas visando à inclusão do aluno que necessita de educação especial. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a adesão à Declaração de Salamanca<sup>1</sup> sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, e outros decretos e leis enfatizam a importância de identificar, para cada aluno, a melhor forma para desenvolver sua capacidade de aprender.

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca reuniu representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Ela tem sido utilizada como base legal em projetos de educação no Brasil, Espanha, Canadá, EUA, Inglaterra, Itália, França, dentre outros países.

A conscientização dos portadores de necessidades especiais e de seus familiares sobre os direitos desses cidadãos em muito tem contribuído para um olhar da sociedade para inclusão. Soma-se a isso a publicação da Lei 8.213/98 que determina, no art. 93, percentuais para a contratação de profissionais reabilitados ou de pessoas habilitadas portadoras de deficiência por empresas com mais de cem empregados. Esta lei, mesmo que de forma obrigatória, faz com que as organizações passem a contemplar a possibilidade de ter que oferecer condições de trabalho para pessoas portadoras de deficiência.

Para definir a clientela da educação especial a *Política Nacional de Educação Especial* se baseia na identificação de três grupos: (a) portadores de altas habilidades – pessoas com potencialidade ou desempenho acima da média; (b) portadores de condutas típicas – pessoas com dificuldades de relacionamento em função de alterações no comportamento social e/ou emocional; (c) portadores de deficiência – pessoas com algum comprometimento físico, mental ou sensorial (MARQUES, 1999/2000).

Ampliando esta definição, a UNESCO (2004, p. 15, tradução livre) apresenta o seguinte aspecto-chave da educação inclusiva:

A educação inclusiva está centrada em *todos* os alunos, prestando especial atenção àqueles que tradicionalmente têm sido excluídos das oportunidades educativas, tais como os alunos com necessidades especiais e incapacidades, crianças pertencentes a minorias étnicas e lingüísticas, dentre outros.

No Brasil, segundo a *Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 10% da população apresente algum tipo de necessidade especial. Embora o número apresentado seja bastante significativo e devesse ser motivo para o desenvolvimento de projetos voltados para a educação inclusiva, a política nacional de educação especial ainda não consegue atingir seus objetivos. Por mais que existam diretrizes definidas através de diversos instrumentos legais, existem problemas de ordem financeira, social e política que

emperram o desenvolvimento de diversos projetos (PRIETO, 1999/2000).

Numa tentativa de resolver esse problema, o Ministério da Educação vem tomando medidas para que as instituições de ensino (IEs), não importando o seu nível de atuação – primeiro, segundo ou terceiro grau - estejam em condições de receber e formar alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEEs). A comunidade escolar deve estar preparada para lidar com a diversidade e para isso, deve contar com a participação dos professores por “serem os principais agentes desse processo de mudança” (FONTES, 2002, p. 517).

Mantoan (2003, p. X) também reconhece a necessidade de mudanças e aponta que para promover a inclusão é necessário:

[...] uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos.

No entanto, o quadro atual de professores do ensino, no Brasil, carece de preparação para lidar com tais circunstâncias. Embora haja um interesse cada vez maior pelo assunto e existam outros fatores que contribuem dificultando o processo de inclusão, não se pode deixar de perceber a “questionável qualidade na formação profissional dos professores”. (SANTOS e CARVALHO, 1999/2000, p. 51)

O despreparo dos professores e a precariedade do sistema educacional brasileiro também são abordados por Alencar (2004, p. 21), quando afirma:

[...] o sistema educacional no Brasil ainda é precário; não consegue dar conta nem do ensino regular que cada vez mais se torna responsável pela exclusão de crianças que, por não acompanharem o processo escolar, acabam fora da escola. É comum a prática de turmas “especiais”, para tentar resolver o problema de crianças repetentes ou “renitentes” (nova nomenclatura). Cabe lembrar que essas turmas ainda são regidas por professores sem especialização e sem experiência profissional em relação aos PNEEs.

Além do despreparo dos docentes, Fontes (2002) também relaciona uma série de entraves que dificultam o desenvolvimento dos processos de educação inclusiva.

Destacam-se os seguintes: (a) limitados recursos financeiros; (b) carência de propostas inovadoras; (c) insuficiência de incentivos a planos de pesquisa; (d) morosidade na concepção e na adoção dos mecanismos de ação.

Além dos problemas apresentados, vale ressaltar a importância das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como instrumento para a educação inclusiva (ALENCAR, 2004). Porém, em seu estudo desenvolvido em uma escola inclusiva de educação básica, essa autora identifica que, embora os resultados do uso das TICs sejam positivos – proporciona aos alunos novas descobertas e lhes dá mais autonomia - existe um despreparo dos professores para o seu uso, além da carência em *softwares* atualizados e materiais de consumo, como cartuchos e mobiliário adequado.

Todo o quadro descrito contribui para que o atendimento de 38% dos alunos PNEEs seja feito em classes especiais, conforme relata o Plano Nacional de Educação, anexo à Lei nº 10.172/2001. Esse tipo de atendimento contraria as novas diretrizes que apontam para a inclusão integral do aluno no sistema de ensino regular. Além disso, o quadro descrito leva a questionar a administração das IEs, pois estas não estão atendendo de maneira adequada à legislação, nem aos anseios da sociedade.

Visando acelerar as ações das IEs no sentido de minimizar as discrepâncias existentes entre a teoria e a prática, o governo federal estabeleceu, através da Lei nº 10.172/2001, um prazo de dez anos para que as algumas metas sejam atingidas e outras superadas. A situação atual representa, então, um desafio para os gestores das IEs.

É preciso destacar, no entanto, que as IEs, em seus diferentes níveis, diferem no que tange aos desafios a serem enfrentados, como por exemplo: a maturidade dos alunos, o perfil dos professores, o perfil do egresso, as expectativas do mercado e da comunidade, o número de alunos que movimenta e a formação dos seus gestores.

Sendo assim, esta pesquisa toma como base uma instituição de ensino superior

privada (IESP) do Estado do Rio de Janeiro. Os seguintes fatores contribuíram para delimitação do universo de pesquisa: (a) poucas são as informações sobre educação inclusiva em instituições de ensino superior (FONTES, 2002); (b) facilidade de acesso geográfico e disponibilidade de tempo da pesquisadora; (c) a importância das IESPs para a economia brasileira; (d) a importância, no cenário brasileiro, da IESP escolhida para a pesquisa - está entre as 10 (dez) maiores IESPs do país.

Esta delimitação pode ser ainda melhor justificada se consideradas as informações que se seguem.

As IESPs são responsáveis por movimentar um setor econômico de cerca de 10 bilhões de reais por ano e por empregar 200 mil pessoas, entre professores e funcionários. São, ao todo, no setor privado, 946 instituições que atendem a 2/3 dos estudantes de nível superior do país e que estão inseridas em um mercado altamente competitivo (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002). Além disso, se comparadas a instituições públicas de ensino superior, pode-se constatar, através dos dados do Censo MEC/INEP apresentados na Figura-1, que elas vêm recebendo um crescente número de alunos PNEEs.

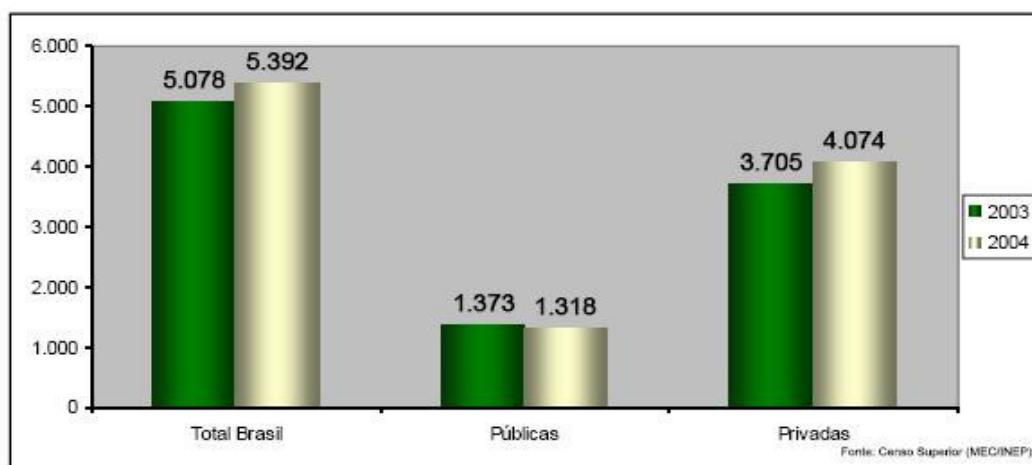


Figura-1 – Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior  
 Fonte: Censo Superior (MEC/INEP). In: Números da Educação Especial no Brasil – Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação - Janeiro/2006 – p. 17

Complementando a justificativa para a delimitação do universo desta pesquisa vem que as IESPs do Estado do Rio de Janeiro, dentre as IESPs das 27 (vinte e sete) unidades federativas do Brasil, apresentam o maior índice de entrada de alunos por mudança de curso, transferência (vindo de outras IES, excluído ex-officio), transferência ex-officio, acordos internacionais, admissão de diplomados em curso superior, reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso (MEC/INEP/Deaes, 2004). Tal fato as coloca em um ambiente onde a concorrência é bastante acirrada e onde o desenvolvimento das suas competências é de grande importância para sua sobrevivência.

Detalhando um pouco mais o contexto em que estão inseridas as IESPs, observa-se que elas estão adotando estratégias de gestão baseadas no crescimento acelerado, na redução de custos e na diferenciação pela qualidade (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002). Esse tipo de estratégia segue o preconizado pela Escola do Posicionamento (MINTZBERG et al, 2000), que tem em Porter seu principal representante. Como destacam Mintzberg et al (2000), o pensamento dessa Escola foi desenvolvido com base nas empresas do setor industrial. Seria esse referencial adequado para o tratamento de empresas do setor de serviços educacionais, em especial para as instituições de ensino? Não estaria este tipo de estratégia contribuindo para uma abordagem instrumental do processo de aprendizagem?

Os resultados encontrados nas pesquisas de Schwartzman e Schwartzman (2002) podem ser confirmados através do modelo de gestão para IEs proposto por Andrade e Tachizawa (2002). Nesse modelo, que parece ratificar uma abordagem instrumental, a IEs, como toda empresa, precisará contar com fornecedores – dentre eles os professores – e com um gestor capaz de administrar os recursos da instituição, visando atender às necessidades dos clientes. Além disso, cada instituição de ensino superior (IES) deverá



estabelecer suas estratégias considerando estratégias genéricas, aplicáveis a todas as instituições de ensino, acompanhada de estratégias específicas. A soma dessas estratégias definiria a estratégia central de cada IES. Para melhor explicar o modelo, Andrade e Tachizawa se apóiam em Franco (*apud* ANDRADE e TACHIZAWA, 2002, p. 53) e sugerem que as IESs, especialmente a escolas particulares, devem estabelecer “diretrizes e estratégias comuns transformadoras da sociedade”. No entanto, ao relacionar cerca de vinte estratégias comuns que podem ser adotadas pelas IESs, Andrade e Tachizawa (2002) não mencionaram nenhuma estratégia voltada para atender a processos de integração social, muito menos para processos voltados para a educação inclusiva. Se este é o modelo sugerido por alguns estudiosos sobre gestão universitária e confirmado pelas pesquisas sobre gestão universitária, como as IESPs estarão preparadas para a atender a todos os seus alunos?

A crítica apresentada não visa colocar a gestão das IEs em uma dimensão desprezível, pois é por meio dela que serão estabelecidos o direcionamento e a mobilização necessários à sustentação e dinamismo da escola (LÜCK, 2006a). A gestão adequada dos recursos e a escolha de uma estratégia que propicie o sucesso são fundamentais para qualquer organização.

O planejamento estratégico na universidade é fundamental, uma vez que a política acadêmica é fragmentada e cada área possui sua própria competência, sendo difícil para o dirigente tomar iniciativas importantes sem a cooperação de terceiros. Além do mais, a dispersão de autoridade dificulta a orientação vinda de “cima” dentro da hierarquia. (Cavaliere, Macedo-Soares e Thiollent, 2004, p. 81)

Além disso, Fleury e Fleury (2004) confirmam a relação de dependência entre estratégia, competências essenciais e organizacionais, e competências individuais. Logo, se as IESPs desejam desenvolver suas competências, a dimensão estratégica não pode ser desconsiderada.

No entanto, uma abordagem estritamente gerencialista impede a visão abrangente

do papel das IEs, não só na questão da inclusão, mas na formação dos indivíduos e na construção da sociedade. Quando mal gerenciadas, são despendidos esforços sem muito sucesso.

Infelizmente, a educação brasileira apresenta vários problemas decorrentes da má administração, dentre eles: (a) a repetência e a evasão escolar (ou seja, exclusão escolar); (b) o “burocrativismo”, o corporativismo e o clientelismo; (c) políticas que ignoram as desigualdades; (d) a descontinuidade de programas inovadores; (e) uma política salarial que não dá ao docente condições dignas para o exercício da profissão; (f) inadequado gerenciamento dos recursos. (LÜCK, 2006a)

Também deve ser levado em consideração que a educação brasileira tem apresentado problemas, como: (a) culto ao diploma, (b) depreciação do saber; (c) agente da educação em posição inferior na relação de trabalho; (d) incentivo oficial à escola-empresa; (e) amadorismo na docência. (CASTRO, 2003)

No entanto, Lück (2006a) sinaliza que o presente momento revela uma condição de transição entre o paradigma positivista - de caráter normativo, baseado no método de administração científica e nos princípios da racionalidade limitada – e o paradigma construtivista – que valoriza a participação através de uma gestão coletiva, transparente e democrática .

## 1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Todo o contexto apresentado aponta para a necessidade de estudos mais profundos que possam verificar as competências docentes para o exercício da educação inclusiva. A presente dissertação busca contribuir para esse entendimento, explorando como, na Escola-1 da IESP pesquisada, as competências vêm sendo tratadas pelos responsáveis pela contratação e capacitação dos docentes: os coordenadores de curso.

Isso posto, as seguintes questões se apresentam:

- Quais são os pressupostos dos coordenadores da Escola-1, com relação às competências docentes para a educação inclusiva?
- Que ações administrativas esses coordenadores desenvolvem para promover as competências docentes para a educação inclusiva?

### 1.3 OBJETIVO DA PESQUISA

Visando responder às questões apontadas acima, o objetivo geral deste trabalho é: *identificar os pressupostos e ações dos coordenadores com relação ao desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, na Escola-1 da IESP em estudo.*

Sendo assim, os seguintes objetivos específicos devem ser alcançados:

- Identificar os pressupostos dos referidos coordenadores, com relação às competências docentes para o exercício da educação inclusiva;
- Levantar as ações administrativas que os mesmos desenvolvem para promover competências docentes para o exercício da educação inclusiva.

### 1.4 RELEVÂNCIA

De forma geral, este estudo se mostra relevante para as empresas e, dentre elas as instituições de ensino, pois podem se beneficiar dos resultados encontrados, uma vez que muitas delas estão obrigadas a contratar profissionais portadores de necessidades especiais, e as instituições de ensino enfrentam o desafio de formá-los. Além disso, os docentes e seus gestores também poderão encontrar, nesta pesquisa, um estímulo para refletir e rever suas práticas na condução de processos de educação inclusiva.

De forma específica, esta pesquisa se mostra relevante para a instituição em estudo, pois seu resultado poderá incentivar uma revisão das ações da coordenação para o desenvolvimento de uma escola mais dedicada a todos os seus alunos. Esta revisão poderá levar à ampliação das suas competências para ensinar e, conseqüentemente, aumentar a sua capacidade de captar e reter alunos.

## 1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo realizado sobre o desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, em uma IESP do Estado do Rio de Janeiro, restringiu alguns aspectos do universo da pesquisa.

Primeiro, foi considerado como objeto de pesquisa somente um das escolas da IESP selecionada.

Segundo, embora todas as entrevistas tenham sido realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2006, os dados coletados abrangem períodos distintos, uma vez que cada coordenador assumiu a coordenação em diferentes datas. Como referência, vale a pena destacar que somente dois dos coordenadores entrevistados assumiram esse cargo há menos de 1 (um) ano. Os demais coordenadores têm, pelo menos, 3 anos na coordenação.

Por último, vale ressaltar que está fora do escopo desta dissertação buscar identificar os critérios utilizados para determinar se um aluno tem ou não condições de frequentar uma sala de aula regular; quem é responsável por esta avaliação, e; as competências que este profissional precisa ter. Além disso, também não se buscou entender como ocorrem os processos mentais de aprendizagem e como eles podem ser aprimorados.

## 1.6 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Para melhor responder ao problema de pesquisa, este estudo foi dividido em 9 capítulos: o capítulo 2 tem como objetivo apresentar uma fundamentação teórica sobre a educação inclusiva, abordando uma perspectiva histórica, os desafios a serem vencidos pelas instituições de ensino e o papel dos professores na escola inclusiva; o capítulo 3 trata da importância da gestão universitária nas transformações necessárias as IESPs para que promovam uma educação voltada para todos os seus alunos; o capítulo 4 apresenta uma discussão teórica que versa sobre a gestão de competências e as a relação entre as estratégias adotadas e o desenvolvimento de competências organizacionais e individuais; o capítulo 5 discorre sobre competências profissionais e competências docentes, fundamentando o perfil do docente habilitado a atuar na educação inclusiva; o capítulo 6 relata o caso em estudo por meio da caracterização e histórico da IESP que

serviu de base para este estudo; o capítulo 7 descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo para que os objetivos fossem alcançados; o capítulo 8 apresenta a análise dos resultados; o capítulo 9 finaliza este estudo apresentando as conclusões seguidas de comentários que podem orientar futuras pesquisas.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CONCEITUAÇÃO

O conceito de inclusão se baseia num consenso emergente de respeito à diversidade - as diferenças humanas são normais. Porém, como cita Bernard Charlot (2002), o respeito à diversidade não pode implicar práticas segregacionistas. Ele precisa envolver um tratamento digno, com os mesmos direitos sendo concedidos a todos. Cada ser humano merece ser respeitado independentemente da sua cultura, etnia, classe social, necessidades especiais ou qualquer outra situação e, na escola inclusiva, ele deve compartilhar os mesmos espaços educacionais que os demais alunos.

O MEC, através do *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC, 2004, p. 9), define a escola inclusiva como aquela que:

[...] garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Na escola inclusiva, o aluno é o centro de toda ação educacional, portanto o seu ritmo de aprendizado deve ser respeitado e as formas de transmissão e de avaliação do conhecimento devem ser adequadas às necessidades individuais. Mas como atender a estas particularidades?

Como citado anteriormente, Mantoan (2003, p. X) aponta para a necessidade de “uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores”.

É preciso mudar a idéia de *defeito* para uma idéia baseada num *modelo social*. Ao nos basearmos na idéia de *defeito*, assumimos que o objetivo é transformar o aluno para encaixá-lo no sistema educacional existente, pois se entende que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas no aluno. Sob este ponto de vista, a escola (sua cultura, suas normas, seus métodos de ensino, instalações e a capacitação e perfil dos

professores), não precisa mudar, porém o aluno precisa mudar para se adequar à escola (MITTLER, 2003). Dentro desta idéia de escola, caberia a pergunta feita por Yus (2003, p. 11):

[...] por que, apesar da inegável diversidade de culturas existentes no planeta, todas as escolas ensinam praticamente as mesmas coisas e com o mesmo esquema organizacional?

A massificação do ensino a que Yus (2003) se refere e o que Freire (2005b) chama de *educação bancária* não abre espaço para o desenvolvimento do aluno como ser consciente, transformador da realidade. O educador que se coloca como senhor de todo saber, responsável por depositar conhecimento naqueles que julga desprovidos de tal e que conduz o processo de aprendizagem de forma mecânica, não desperta, no aluno, o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Tal abordagem remete a Freire (1992) e ao que ele chama de *pedagogia do oprimido* que, embora esteja voltada para os economicamente menos favorecidos e sem voz de decisão, se adapta à opressão que sofrem os portadores de necessidades educacionais especiais e outros considerados menos favorecidos. Esta opressão parte de uma sociedade onde àquele que é visto como “mais fraco” não é dado o devido valor e, ao categorizá-lo dessa forma, criam-se escolas que lhe dão uma ilusão de conhecimento, mantendo-o na mesma situação de oprimido. Tal escola reforça, no aluno, o seu sentimento de inferioridade, dificultando assim o seu crescimento como ser humano. Essa idéia é abordada na Declaração de Salamanca (1994, p. 3) que reconhece que:

[...] os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Por outro lado, a idéia do *modelo social* se baseia no fato de que a “sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes [...]” (MITTLER, 2003, p. 26) - as escolas refletem a sociedade onde estão inseridas. Logo, é preciso remover os obstáculos que impedem a escola de ser verdadeiramente inclusiva.

Na escola inclusiva não deve haver espaço para o instrucionismo, pois este fragmenta o conhecimento acadêmico e traz consigo uma abordagem *conteudista*, ou seja, “não privilegia a habilidade de argumentar, mas sim o alinhamento” (DEMO, 2004, p. 33).

Gadotti (2002) critica esse tipo de abordagem e complementa que, quando utilizada pelas universidades, compromete a formação do profissional, pois este estará inserido em um mercado cada vez mais volátil, onde as informações se tornam obsoletas rapidamente.

Sendo assim, os educadores devem trabalhar no sentido de conscientizar o educando, estimulando-o a desenvolver sua capacidade de transformar o mundo em que vive (FREIRE, 2005b). Para isso, é necessário que o educador consiga penetrar nesse mundo de modo a vivenciar esse contexto e, junto com o aluno, reconstruir conhecimento. Como argumenta Freire (1992) “não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os *saberes de experiência feitos* com que os educandos chegam à escola”. É preciso que o foco do trabalho do educador seja o aluno.

A Declaração de Salamanca reforça esta idéia e, em um de seus trechos relata:

A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que *um tamanho serve a todos* (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Embora o texto acima destacado faça referência a uma pedagogia centrada na criança, não se pode deixar de ressaltar que ele também se aplica aos alunos das IESPs. Uma pedagogia que ignore as diferenças existentes entre os alunos, estejam eles em quaisquer níveis de ensino, não poderá ajudá-los a superar as barreiras ao aprendizado.



As transformações necessárias ao desenvolvimento da escola inclusiva não são fáceis de serem realizadas. Embora, nos dias de hoje, muitos já reconheçam a sua importância, nem sempre foi assim. Logo, para melhor compreender a situação presente é importante que se observe como os portadores de necessidades especiais foram tratados através dos tempos.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PERSPECTIVA HISTÓRICA

O reconhecimento pelos governos do direito a uma vida digna às pessoas portadoras de necessidades especiais é bem recente. Bencini (2001) resume, esquematicamente, a evolução da educação inclusiva nos países ocidentais e relaciona as seguintes etapas:

- Até o século XV muitas crianças foram sacrificadas ou entregues a abrigos em igrejas.
- Do século XVI até o século XIX foram criados asilos, hospitais psiquiátricos que passaram a isolar da sociedade as pessoas com deficiências físicas ou mentais.
- Somente no século XX é que o direito à cidadania foi reconhecido como um direito dos portadores de deficiência. Essa sensibilização da sociedade se manifestou, primeiramente, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – “Todo ser humano tem direito à educação”.

No Brasil, destacam-se os seguintes instrumentos legais:

- A LDB 4024, de 1961 a qual “aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”
- Em 1978, uma emenda à Constituição Brasileira assegura aos deficientes “a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita”.

- A nova Constituição Brasileira, em 1988, considera dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reitera os direitos garantidos aos portadores de deficiência, estabelecidos na Constituição de 1988.
- A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, aponta que as escolas regulares que criam comunidades acolhedoras, que respeitam a diversidade, são meios eficazes de combater atitudes discriminatórias.
- A LDB 9394, de 1996, dedica o capítulo V à educação especial e reforça que o atendimento aos alunos PNEEs deve ocorrer em turmas regulares, com exceção para os casos onde esta integração não seja possível.
- A Lei 10.172, de 2001, apresenta um diagnóstico, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação inclusiva para Brasil.

No entanto, embora os governos venham criando instrumentos legais que busquem transformar o tratamento dado aos portadores de necessidades especiais, as dificuldades encontradas por essas pessoas e pelas escolas ainda são inúmeras.

### 2.3 DESAFIOS À ESCOLA INCLUSIVA

Uma reflexão sobre que fatores impedem uma escola de ser verdadeiramente inclusiva torna-se importante, neste momento. Na Declaração de Salamanca argumenta-se que a oferta de treinamento em serviço a todos os professores não é o principal entrave, mesmo levando-se “em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8). O maior obstáculo à inclusão está dentro de cada um que, ao supervalorizar as dificuldades que podem advir das mudanças necessárias, freiam suas iniciativas

(MITTLER, 2003). Essas mudanças precisam permear as ações de gestores e professores que, além do medo de enfrentar o desconhecido, revelam em suas atitudes grande conservadorismo institucional e, na maioria das vezes, pessimismo e preconceito (MANTOAN, 1999/2000).

Analisando o comportamento dos professores frente ao desafio da educação inclusiva, Mantoan (2002, p. 3) identifica que:

Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças, nas escolas, nas salas de aulas. [...] Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo.

A ajuda para esses professores pode partir dos seus colegas mais experientes, dos diretores das IES e de especialistas. Essa ajuda não deve vir na forma de receitas prontas. Ela deve provocar a reflexão sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem (MANTOAN, 2002).

Entretanto, em algumas IESPs, os professores de um mesmo curso não estão na instituição nos mesmos horários - às vezes eles nem se conhecem. Logo, a troca de experiências entre os pares, como proposto por Mantoan (2002), não acontece espontaneamente.

Outra característica que pode ser observada em algumas IESPs é a independência entre as suas escolas. Muitas delas funcionam como se fossem unidades estratégicas de negócio, tamanha a sua independência das demais. Em função dessa independência, essas escolas buscam, isoladamente, soluções para os seus casos de educação inclusiva. Os casos que chegam até um nível mais alto da administração da IESP, são casos em que a imagem da instituição pode ser abalada em função do tratamento que for aplicado.

Independente da proximidade que exista entre os professores e entre as escolas de uma mesma IESP, é imprescindível que os professores disponham de recursos pedagógicos - sistema Braile, próteses para os deficientes físicos e sensoriais, técnicas e

instrumental de mobilidade e de comunicação, conhecimento da língua de sinais e outros – para dar suporte às atividades em sala de aula. No entanto, a presença de professores especialmente destacados para acompanhar alunos com deficiência nas salas de aula regulares é uma forma de exclusão (MANTOAN, 2002). Além disso, essa solução poderia acomodar o professor, tirando dele a responsabilidade de promover a inclusão.

O desafio para os professores e, conseqüentemente para o desenvolvimento da escola inclusiva, aumenta quando Mantoan (2005, p. 26) afirma:

O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. [...] É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que aprender a língua portuguesa escrita.

Essa visão sobre o papel do professor não descarta as parcerias com entidades de educação especial. Elas devem ser feitas, pelas IEs públicas ou particulares, sempre que necessário. No entanto, outro aspecto deve ser observado: nem sempre as instituições especializadas se colocam a favor da inclusão. Muitas delas movem forças corporativistas tentando contê-la. (MANTOAN, 2005)

Tomar a decisão ideal para cada caso não é simples. A LDB 9394/96 reforça que, quando necessário, devem ser criados serviços de apoio especializado. Mas, como identificar os casos para os quais esses serviços serão necessários? Qual o significado de apoio especializado? Qual o papel do professor nesse processo? Estas questões são levantadas por Prieto (1999/2000) e apontam para a falta de orientações governamentais no que tange a processos de educação inclusiva em IESs e para o nível de subjetividade que essas decisões envolvem.

Nas IESPs essa situação se complica ainda mais. Para este nível de ensino não existem orientações explícitas na LDB 9394/96 e esse fato pode se dar pela falta de crença na capacidade de os portadores de necessidades especiais alcançarem este nível. (PRIETO, 1999/2000)

Todos esses aspectos representam decisões complexas que envolvem a participação dos professores. Como não existem procedimentos pré-definidos para resolvê-las, torna-se cada vez mais importante à ampliação das competências docentes.

Essa nova questão representa um grande desafio aos gestores das IEs que se encontram na situação de decidir as estratégias a serem adotadas em relação aos investimentos, à infra-estrutura e à gestão de pessoas.

#### 2.4 O PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Ser profissional hoje é, em primeiro lugar, não ter medo em promover as mudanças necessárias. É preciso saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Sendo assim, o professor, mais do que os demais profissionais, deveria estar imbuído desse espírito, pois ele participa da formação desses profissionais. “Todo professor deveria ser *pedagogo*, não como é o pedagogo profissional, mas com o compromisso de cuidar da aprendizagem do aluno” (DEMO, 2005, p. 51). Cuidar implica, necessariamente, dar respaldo para que o aluno se desenvolva de forma autônoma e crítica.

Para isso, é importante que o professor tenha um comportamento ético e técnico e que consiga envolver o aluno sem, no entanto, influenciá-lo (FREIRE, 1992). É fundamental que o professor perceba e trabalhe consciente de que aprender é um processo de dentro para fora e que ele deve desencadear esse processo no aluno.

Para promover esse aprendizado, o professor poderá envolvê-lo em pesquisas, estimulá-lo à elaboração própria, ao questionamento – argumento e contra-argumento (DEMO, 2004).

O *professor do futuro* deve estar atento à dificuldade de aprendizagem de cada aluno e, ao identificá-la, deve ser capaz de desenvolver alternativas estratégicas para auxiliá-los. Ele deve ser pesquisador, formulador de proposta própria; aquele que não valoriza somente o legado teórico, mas sabe fazer da prática trajetória de reconstrução

do conhecimento; aquele que desenvolve uma visão interdisciplinar; que busca atualização permanente, inclusive fazendo uso de instrumentação eletrônica. (DEMO, 2004)

O progresso de cada aluno deveria ser registrado em um *dossier*. Esse registro não seria baseado em notas ou conceitos, mas sim nos avanços em todos os aspectos do desenvolvimento do aluno (MANTOAN, 2002).

A avaliação deveria ter como objetivo, além de medir a evolução do aluno, fazer com que o professor reflita sobre seus métodos e técnicas e os resultados que estes estão promovendo. Aliás, o trabalho do professor deveria envolver a eterna reflexão, pois esta o leva à renovação e, conseqüentemente, a recapacitação (DEMO, 2004).

Tudo isso vem ao encontro da Declaração de Salamanca e seu entendimento sobre o papel do professor na escola inclusiva. Nela, o professor deveria:

- ser capaz de adaptar o conteúdo curricular e utilizar tecnologia de assistência para atender às necessidades especiais dos alunos.
- promover a autonomia do aluno, capacitando-o a ocupar posições de poder e liderança, tornando-o capaz de influenciar as políticas que irão afetá-los futuramente.
- participar de treinamento especializado em educação especial, de forma a habilitá-lo a trabalhar em ambientes diferentes e poder assumir um papel-chave em programas de educação especial. Este treinamento deveria fazer parte da sua formação regular.
- buscar parcerias com universidades para usufruir e/ou participar de pesquisa, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.

- envolver, ativamente, pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

Trata-se, portanto, de uma nova concepção sobre as competências necessárias a um professor, pois se espera dele, cada vez mais, o desenvolvimento de habilidades criativas e inovadoras.

No entanto, a maioria dos professores também passou por processos de aprendizado limitadores e não desenvolveu as competências profissionais necessárias para atuar na educação inclusiva. Ao mesmo tempo, as estratégias de gestão universitária parecem não estar de acordo com os fundamentos desta escola. Sendo assim, parece que o papel dos gestores dos cursos de graduação das IESPs, no desenvolvimento das competências docentes para o exercício da educação inclusiva, se torna ainda mais importante.

### 3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A CONCILIAÇÃO NECESSÁRIA

A mudança de postura tão necessária aos professores terá dificuldades de acontecer se não ocorrer uma mudança na forma de gestão universitária. Logo, o repensar da dimensão gerencial, nas IESPs, se faz necessário.

Para melhor entender a gestão de mudanças, os estudos de Clemmer (*apud* MINTZBERG et al 2000, p. 238), baseados na Escola de Configuração, parecem importantes. O autor afirma que:

A mudança não pode ser gerenciada. Pode-se ignorá-la, resistir ou responder a ela, tirar proveito dela e criá-la. [...] O fato de nos tornarmos vítimas ou conquistadores da mudança depende da nossa aptidão para mudar... Como disse Abraham Lincoln, “Irei me preparar e meu momento deverá chegar”. É assim que a mudança é gerenciada.

A preparação para essas mudanças pode se dar através de diferentes perspectivas em uma organização. O “cubo da mudança” proposto por Mintzberg et al (2000) e apresentado na Figura-2, ajudará a melhor compreendê-las.

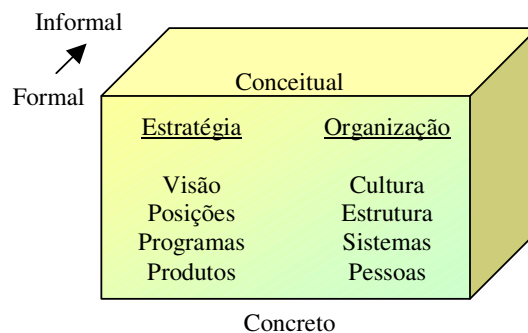


Figura-2 – Cubo da Mudança  
Fonte: Mintzberg et al, 2000, p. 239.

Ao explicar o “cubo da mudança”, Mintzberg (2000) analisa o que pode ocorrer nas dimensões “Estratégia” e “Organização”. O autor sinaliza que as coisas mais amplas a serem mudadas em uma organização são a sua visão e a sua cultura e as coisas mais específicas são os produtos e as pessoas. Ele também orienta que seja qual for o ponto



em que o gestor pretenda promover mudanças, será necessário mudar tudo que está do ponto escolhido para baixo. Além disso, esse autor destaca que todas essas mudanças podem variar do formal ao informal. Por exemplo às estratégias podem ser deliberadas (formais) ou emergentes (informais).

Nos últimos anos, numa tentativa de se tornarem mais competitivas, as IESPs do Estado do Rio de Janeiro vinham promovendo diversas mudanças organizacionais. No entanto, ao que parece, elas não adotaram estratégias que lhes assegurassem o sucesso desejado. Prova disso são as dificuldades pelas quais elas vêm passando, como o atraso no pagamento de seus empregados, e as mudanças, publicamente conhecidas, que elas estão implantando: reestruturação e redução das suas instalações e número de empregados.

Além disso, como citado anteriormente, as IESPs do Estado do Rio de Janeiro, dentre as IESPs de todas as unidades federativas do Brasil, são as que apresentam o maior índice de entrada de alunos por formas de ingresso que não o vestibular e outros processos seletivos (ver Quadro-1).

Analisando um pouco mais os dados do Quadro-1, pode-se observar que o Estado do Rio de Janeiro ocupa a 2ª (segunda) posição com relação ao Total de Ingressos, seguindo o Estado de São Paulo que foi a unidade da federação que mais recebeu alunos nas IESPs. No entanto, observa-se que o Estado do Rio de Janeiro se encontra na 1ª (primeira) posição com relação aos ingressos por formas que não o vestibular e outros processos seletivos. Já o Estado de São Paulo ocupa a 24ª (vigésima quarta) posição, neste quesito. Tais informações levam a questionar as estratégias utilizadas pelas IESPs do Estado do Rio de Janeiro, a capacidade que elas têm de reter seus alunos e as competências por elas desenvolvidas.

Unidades da Federação (Total de 27)	<b>Total Geral por Forma de Ingresso nos Cursos de Graduação Presenciais nas IESPs – 2004</b>						
	Total (3)	Classificação em Relação ao Total de Ingressos	Vestibular	Outros Processos Seletivos (1)	Outras Formas de Ingresso (2)	% de (2) em Relação à (3)	Classificação em Relação a Outras Forma de Ingresso
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>175.841</b>	<b>2º</b>	<b>94.336</b>	<b>21.401</b>	<b>60.104</b>	<b>34,18</b>	<b>1º</b>
Ceará	22.311	12º	14.686	12	7.613	34,12	2º
Rio Grande do Sul	107.526	4º	70.822	1.826	34.878	32,44	3º
Sergipe	10.792	19º	7.755	13	3.024	28,02	4º
Distrito Federal	39.270	9º	29.469	136	9.665	24,61	5º
Santa Catarina	49.486	6º	29.839	8.027	11.620	23,48	6º
Alagoas	10.823	18º	8.480	89	2.254	20,83	7º
Pernambuco	26.937	10º	21.163	619	5.155	19,14	8º
Goiás	39.375	8º	31.460	431	7.484	19,01	9º
Amazonas	17.494	14º	13.814	369	3.311	18,93	10º
<b>São Paulo</b>	<b>367.490</b>	<b>1º</b>	<b>286.219</b>	<b>34.712</b>	<b>46.559</b>	<b>12,67</b>	<b>24º</b>

Quadro-1: Forma de Ingresso nos Cursos de Graduação Presenciais nas IESPs - 2004

Fonte: MEC/INEP/Deaes.

(1) Outros Processos Seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros Tipos de Seleção

(2) Outras Formas de Ingresso: Mudança de curso dentro da IES, Transferência (vindo de outras IES, excluído ex-officio), Transferência ex-officio, Acordos internacionais, Admissão de diplomados em curso superior, Reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso

O cenário atual leva a crer que as IESPs do Estado do Rio de Janeiro, por não terem utilizado estratégias adequadas, não foram capazes de promover mudanças incrementais, daí a necessidade de mudanças mais radicais.

Para melhor compreender a forma de gestão adotada pelas IESPs, utilizou-se o entendimento de Fernandes (*apud* ANDRADE e TACHIZAWA, 2002, p. 39), que considera que uma instituição de ensino típica é “uma empresa prestadora de serviço que oferece produtos” - alunos formados. As IESPs devem identificar o perfil profissiográfico que o mercado está demandando para adequar seu conteúdo curricular. Essa adequação propicia o lucro financeiro para as instituições, o que favorece a sua perpetuidade.

Mas, ao encarar o estudante como um produto, como proposto por Fernandes, pode-se estar limitando o seu desenvolvimento: “o estudante como produto não

transforma o mundo, mas antes tende a se adaptar, anulando ou reduzindo dramaticamente seu poder criador” (NICOLINI, 2003, p. 51).

Pode-se complementar a afirmação de Nicolini com o parecer de Zarifian (1998, p.

35) sobre a divisão do trabalho entre o sistema educacional e a empresa:

- Ao sistema educacional corresponde o papel de construir o conhecimento, validá-lo através de diplomas e desenvolver as capacidades próprias a cada indivíduo;
- À empresa corresponde o papel de aplicar estes conhecimentos, combiná-los com a experiência profissional e a formação permanente para desenvolver as competências e validá-las.

Daí surge a seguinte questão: Ao adequar o conteúdo curricular para atender ao perfil profissiográfico desejado pelo mercado, as IESPs estariam se eximindo de suas responsabilidades com relação à construção personalizada do conhecimento de cada aluno? Parece que, se este processo, a curto prazo, atende às necessidades das empresas, a longo prazo, pode matar uma de suas principais forças: o profissional criativo e empreendedor.

Essa visão instrumental do processo de aprendizagem remete novamente a Nicolini (2003), pois ele apresenta críticas ao modelo atual de ensino, comparando-o a uma linha de montagem e fazendo referência a Freire e sua concepção bancária da educação. Na educação bancária os educadores seriam meros condutores de um aprendizado mecânico, que seria considerado positivo quanto maior fosse a capacidade de memorização de seus educandos. Não há preocupação em desenvolver no aluno uma forma autêntica de pensar e atuar (FREIRE, 2005b). Essa preocupação também é manifestada pelo Conselho Federal de Educação (1993, p. 292) quando afirma: “Antes de treinar e adestrar alunos é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido”.

Perrenoud (2002) também apresenta críticas à perspectiva mercantilista da educação. Ao tratar da adoção do sistema das unidades capitalizáveis ou “créditos” pela

maioria das universidades, que teria sido criado para flexibilizar o curso e permitir percursos de formação individualizados, afirma:

Alguns empresários da formação parecem sonhar em organizar o planeta de tal forma que os mesmos módulos sejam encontrados em toda parte, com os mesmos conteúdos, o mesmo formato temporal, para que toda formação possa ser construída como uma acumulação de unidades independentes oferecidas por todos os tipos de instituições e de formadores, ministradas no próprio local ou pelo ensino a distância (PERRENOUD, 2002, p. 24).

Parece que as IESPs estão adotando estratégias voltadas para serviços de massa e para a excelência operacional, que visa “oferecer ao mercado um produto que otimize a relação qualidade/preço.” (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 48) Porém, estudiosos sobre o assunto apresentam críticas sobre a adoção deste tipo de estratégia para uma IEs.

No entanto, cabe questionar se, de fato, as IESPs se distanciam das formas organizacionais burocráticas. Pela quantidade de alunos e recursos que elas movimentam, teriam condições de adotar estratégias competitivas orientadas para o cliente? Sobre este tipo de estratégia Fleury e Fleury (2004, p. 49) destacam:

As empresas com Orientação para o Cliente estão voltadas para atender às necessidades de clientes especiais, criando soluções e serviços específicos.[...] A lucratividade dessas empresas decorre de poderem cobrar um preço também mais alto pelo serviço customizado que oferecem. [...] não há necessidade de se buscar a otimização das condições de operação nem de desenvolver projetos radicalmente inovadores.

Pelos resultados dos estudos de Schwartzman e Schwartzman (2002) e o modelo de gestão para IEs proposto por Andrade e Tachizawa (2002), parece que a estratégia de gestão que vinha sendo adotada pelas IESPs se enquadra na Escola do Posicionamento.

Resumindo o entendimento dos especialistas sobre educação inclusiva e as orientações para gestão de IESPs vem o Quadro – 2 que aponta para a não convergência entre as orientações.

<b>Declaração de Salamanca Orientações para os Gestores</b>	<b>Práticas Atuais de Gestão das IESPs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrar através de procedimentos flexíveis</li> <li>- Diversificar opções de aprendizagem</li> <li>- Experimentar as dificuldades dos alunos</li> <li>- Integrar professores e pessoal de apoio através de um envolvimento ativo e reativo</li> <li>- Formar parcerias com a comunidade</li> <li>- Promover pesquisa e treinamento para a educação inclusiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de gestão aplicadas: crescimento acelerado, redução de custos, e diferenciação pela qualidade</li> <li>- O planejamento estratégico deve ser programado previamente e aplicado a longo prazo</li> <li>- A instituição de ensino é conduzida pelo <i>feedback</i> de seu mercado</li> <li>- “A instituição é vista de fora para dentro, de cima para baixo e do geral para o particular” (ANDRADE E TACHIZAWA, 2002, p.58)</li> </ul>

Quadro 2 – Resumo - Orientações da Declaração de Salamanca (1994) e das Práticas Atuais de Gestão de IESPs

Fone: Elaboração própria com base nas Orientações da D.S. e dos pareceres de Schwartzman e Schwartzman (2002) e de Andrade e Tachizawa (2002)

Além de parecer não se adequar à educação inclusiva, a Escola de Posicionamento sofreu críticas de diversos estudiosos sobre gestão estratégica.

Segundo Mintzberg et al (2000) esta escola pertence ao grupo das escolas de natureza prescritiva. Nela, a estratégia é um processo controlado e consistente, formal, deliberado, que se baseia no cálculo de posições estratégicas genéricas e deve ser estabelecida antes da sua implementação.

Nessa escola, os analistas / consultores desempenham o importante papel de identificar a estrutura do mercado para orientar os gerentes no estabelecimento das estratégias posicionais deliberadas que dirigirão a estrutura organizacional.

Visando auxiliar os gerentes na identificação das estratégias internas, com base nas condições externas, Porter desenvolveu um modelo que ficou conhecido como o Modelo das Cinco Forças e que ajuda a identificar o que influencia a concorrência. Este modelo contém os seguintes elementos: (a) Ameaças de novos entrantes; (b) Poder de barganha dos fornecedores das empresas; (c) Poder de barganha dos clientes da

empresa; (d) Ameaça de produtos substitutos, e (e) Intensidade da rivalidade entre empresas e concorrentes.

Além do modelo citado, Porter relaciona os seguintes tipos básicos de vantagem competitiva: (a) liderança em custo; (b) diferenciação, e (c) foco.

Acreditando não ser a Escola de Posicionamento uma escola de estratégia que represente a realidade das empresas, Mintzberg et al (2000) apresentam algumas críticas.

A primeira crítica diz respeito ao seu foco, considerado estreito. Somente são consideradas perspectivas quantificáveis, em especial as econômicas, deixando de lado os aspectos intangíveis como a política, o social, e o econômico não-quantificável.

Já a segunda crítica diz respeito ao contexto. Os estudos foram baseados em empresas de grande porte, que detinham um maior poder de mercado, o que lhes dava maior estabilidade. Além disso, a Escola do Posicionamento apresenta uma divisão conceitual. “Ela diz ao prático para estudar com atenção e se movimentar de forma genérica e, ao mesmo tempo, para ele se mover depressa e de forma inesperada. Assim, as opções são duas: *paralisia por análise e extinção por instinto*” (MINTZBERG et al, 2000, p. 91).

A terceira crítica diz respeito ao processo. Somente planejadores e analistas participam da formulação das estratégias. Aos demais empregados restava apenas implementá-las. Segundo Hamel (1997 *apud* MINTZBERG et al, 2000), isso dificulta o surgimento de estratégias emergentes.

A quarta e última crítica diz respeito às estratégias. A Escola do Posicionamento é determinista com relação à formulação de estratégias, pois acredita que existe uma estratégia genérica capaz de atender a um determinado contexto, ou seja, a estratégia não é vista como uma posição única. Isso dificulta a identificação de novas

oportunidades.

Vasconcelos e Cyrino (2000) também apresentam críticas à Escola de Posicionamento.

A primeira crítica aponta para o caráter secundário dos processos intra-organizacionais. “As diferenças entre as firmas são reduzidas a diferenças de tamanho e posicionamento” (VASCONCELOS e CYRINO, 2000, p. 25).

A segunda crítica aponta para a racionalidade econômica contida nos processos de decisão das firmas. “Os dirigentes são capazes de analisar completa e objetivamente todos os aspectos relevantes da indústria e formular estratégias otimizadas para eles” (VASCONCELOS e CYRINO, 2000, p. 25).

A terceira e última crítica aponta para o caráter exógeno da formação das estratégias, que seria um esforço contínuo de adaptação *ex post*.

Então, como aproveitar o aprendizado proveniente da experimentação das dificuldades dos alunos, das pesquisas, de uma maior interação entre professores e pessoal de apoio e de uma maior proximidade com a comunidade e com os pais? Como dar um atendimento personalizado, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno, através de estratégias estabelecidas de fora para dentro, de cima para baixo e do geral para o particular? Em função da complexidade e diversidade que envolve a educação inclusiva e da falta de vivência dos gestores e professores nesta área, seria essa abordagem adequada para as IESPs?

A percepção da dificuldade em conciliar a formulação de estratégia baseada nos princípios desta escola com a realidade das empresas levou ao desenvolvimento de novas abordagens e teorias que Mintzberg et al (2000) agrupam sob a chamada Escola de Aprendizagem.

Na Escola de Aprendizagem, as estratégias emergem através da prática dos

indivíduos que estão sendo transformados, continuamente, através do aprendizado. As estratégias são estabelecidas através de um processo aberto, que pode ter a participação de todos. Esta abordagem se mostra mais importante ainda quando há carência patente. Nestes casos, segundo Zarifian (2001), é importante pedir a todos que contribuam com suas experiências.

Sendo assim, o “[...] papel da liderança passa a ser de não conceber estratégias deliberadas, mas de gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual novas estratégias podem emergir” (MINTZBERG et al, 2000, p. 156).

A formação de estratégias emergentes pode ser analisada sob os seguintes aspectos: como um fenômeno hierárquico, como um fenômeno cognitivo, como resultado da auto-organização em sistemas complexos e como um fenômeno de aprendizado (MARIOTTO, 2003).

Como um fenômeno hierárquico, trata da existência de um fluxo de influência da alta gerência para os médios gerentes, estabelecendo objetivos estratégicos e controle, e dos gerentes de nível mais baixo para a alta direção, definindo novos projetos de investimento. (MARIOTTO, 2003)

Esses fluxos, que contribuem para aumentar o conhecimento organizacional, podem ser melhor entendidos através do modelo *Middle-up-down*, proposto por Nonaka e Takeuchi (1997). Este modelo coloca os gerentes de nível médio no centro do gerenciamento da criação do conhecimento, redefine o papel da alta direção e dos empregados da linha de frente. O conhecimento é criado pela média gerência que lidera as equipes através de um processo de conversão espiral que envolve tanto a alta direção quanto os empregados da base – Figura-3.

Os gerentes de nível médio funcionam como uma ponte entre os ideais visionários da alta direção e o mundo caótico dos negócios do pessoal da base. Estes gerentes



seriam, então, os verdadeiros engenheiros do conhecimento.

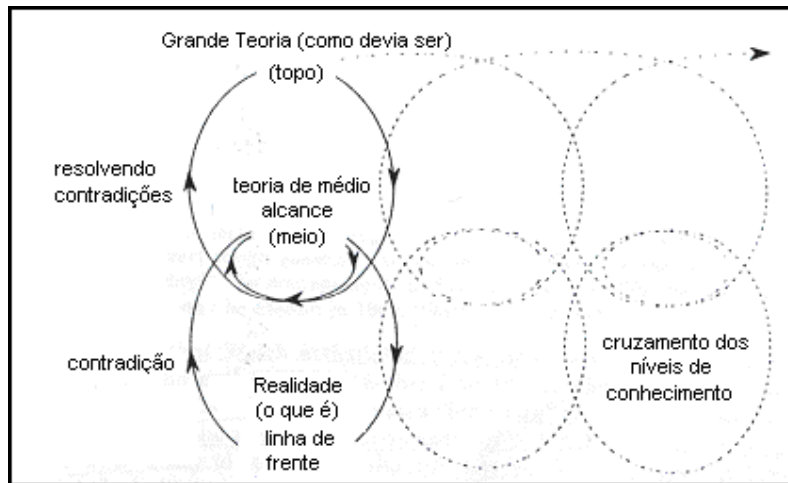


Figura-3 - Processo de criação do conhecimento no Modelo *Middle-up-down*  
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997)

No modelo *Middle-up-down* a alta direção é responsável por criar a visão, enquanto a gerência de nível médio desenvolve conceitos mais concretos de forma que o pessoal da base possa entender e implementar. Assim, este gerente tenta resolver a contradição entre o que a alta direção deseja criar e o que realmente existe (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Como um fenômeno cognitivo, March (1976 *apud* MARIOTTO, 2003, p. 82) afirma: “Não apenas as estratégias podem se formar na ausência de intenções prévias, mas as próprias intenções podem surgir à medida que a organização age”. Nesses casos, a formação da estratégia pode ser vista como uma ação retrospectiva.

Segundo Mariotto (2003), Gioia e Mehra (1996) ampliam as conclusões de March (1976) sobre o processo de formação de estratégias incorporando um sentido prospectivo, baseado numa visão de futuro.

Sendo assim, vista como um fenômeno cognitivo, a formação de estratégias seria tanto fruto da constatação dos resultados de ações passadas quanto fruto do ímpeto para se alcançar determinado ponto no futuro.

Como resultado da auto-organização em sistemas complexos, a formação de

estratégias é vista como a capacidade de a empresa gerar padrões a partir do comportamento de seus membros. No entanto, diferentemente dos sistemas complexos naturais, a alta direção das empresas exerce uma intervenção intencional que é determinante na escolha das estratégias que se desenvolverão.

Como um fenômeno de aprendizado, a estratégia nunca se estabiliza. Ela evolui continuamente. Para isso, é preciso que a estrutura organizacional propicie o aprendizado.

Mariotto (2003) se baseia em Mintzberg e Quinn (1996) e afirma que as estratégias emergem em um determinado tipo de organização a que os autores chamaram de *organização inovadora*. Neste tipo de organização, o trabalho é estruturado essencialmente através de projetos que contam com a atuação de especialistas que formarão a equipe. O papel da alta direção seria de selecionar as estratégias emergentes que se desenvolverão, identificar quais serão duradouras de forma a propiciar a aprendizagem organizacional, tornando-as intencionadas, ou interrompê-las.

As teorias que se desenvolveram após a Escola de Aprendizagem ajudaram a reforçar ainda mais os conceitos contidos nesta escola. Essas teorias tratam da convergência entre a estratégia e a teoria organizacional como promotora da vantagem competitiva.

Uma corrente que explica a vantagem competitiva é o Modelo de Capacidades Dinâmicas. Este modelo busca:

[...] estudar as relações entre os processos de decisão, as ações empreendidas e as suas conseqüências gerenciais, em termos da formação, conservação e destruição de recursos (VASCONCELOS e CYRINO, 2000, p. 32).

Uma das características desta corrente é o foco na renovação contínua dos recursos. Ela se baseia no fato de que, para a empresa, é mais importante acumular e combinar novos recursos a fim de garantir novas fontes de renda do que a posição atual de seus recursos. Mas, não se pode esquecer que a posição atual dos recursos é fruto

das ações e decisões tomadas no dia-a-dia da empresa.

Embora essa teoria destaque a importância dos recursos e competências, ela retoma, em segundo plano, a importância nas condições ambientais. Mudanças no ambiente organizacional promoveriam mudanças nos recursos e competências necessárias às empresas. A vantagem competitiva estaria na capacidade de cada empresa prever as tendências do mercado e antecipá-las.

Sendo assim, o processo de formação de estratégia deve incorporar tanto um sentido prospectivo, quanto um sentido retrospectivo. As IESPs deveriam estabelecer a missão, os valores, a visão, analisar seus pontos fortes e pontos fracos, assim como as oportunidades e ameaças que o mercado oferece, estabelecer metas e indicadores. No entanto, para realizar sua visão, as IESPs precisam revisar continuamente as estratégias e ações e fazer do processo de planejamento uma forma de antecipar ações. Esse processo deve formar redes de colaboradores envolvendo-os nas tomadas de decisão. Essa idéia é ratificada por Rocha Neto (2003), que afirma:

A investigação permanente da interação e das relações de interdependência entre todos os atores pertinentes permite antecipar possibilidades de inflexão e de rupturas nos processos de desenvolvimento. [...] São precisamente os procedimentos de revisão de formulação de objetivos e estratégias que potencializam os exercícios prospectivos nas organizações. Trata-se apenas de substituir as “certezas” subjetivas por incertezas “objetivas”. (ROCHA NETO, 2003, p. 23)

Estabelecer a escola de estratégia que mais se adequa à educação inclusiva parece ser tarefa difícil de realizar. Cada IESP conhece suas potencialidades e fraquezas e pode estar sujeita a diferentes ameaças e oportunidades. No entanto, cada escola de estratégia que seguiu a Escola da Aprendizagem parece contribuir para a condução de processos de educação inclusiva. Citando Mintzberg (2000, p. 270) “Todo processo de estratégia precisa combinar vários aspectos das diferentes escolas”.

Reforçando essa idéia vem o entendimento de Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004) que sugerem que, nas IESs, a gestão participativa deveria ser uma

rotina. Em função da predominância de objetivos múltiplos e não mensuráveis, que dificultam o desenvolvimento de planos, a gestão participativa – uma abordagem “de baixo para cima” - parece mais adequada. Além disso, tal abordagem, segundo os princípios da Declaração de Salamanca, favorece o desenvolvimento da escola inclusiva.

No entanto, a participação pode apresentar as diferentes formas: (a) participação como presença – meramente figurativa; (b) participação como expressão verbal e discussão de idéias – os aspectos de debate são utilizados para referendar decisões já tomadas anteriormente – falsa democracia; (c) participação como representação – espaço para novas idéias, expectativas e valores; (d) participação como tomada de decisão – decisões são tomadas em conjunto, embora muitas delas estejam no nível operacional; (e) participação como engajamento, ou participação plena – “é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido” (LÜCK, 2006, p. 47).

A participação plena requer:

[...] mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (LÜCK, 2006b, p. 30)

Entretanto, é de domínio público que as mudanças radicais pelas quais as principais IESPs do Estado do Rio de Janeiro estão passando não foram fruto de uma gestão participativa.

Logo, neste momento cabe uma reflexão. Como citado anteriormente, a estratégia de gestão adotada pelas IESs influencia o desenvolvimento das competências dos seus colaboradores. Este conjunto de competências, que é visto como um diferencial de valor, em especial as competências docentes, reflete diretamente nos resultados alcançados pelos alunos e estes, juntamente com suas famílias e as organizações onde atuarem, são os melhores divulgadores da qualidade dos serviços prestados pelas IESs

(ROCHA NETO, 2003). Sendo assim, como desenvolver as competências docentes para a educação inclusiva se o pano de fundo que se apresenta não parece favorável?

Estas mudanças terão mais facilidade de ocorrer se os gestores das IESPs dedicarem mais atenção ao desenvolvimento das competências individuais e organizacionais, tema que será abordado no próximo capítulo.

#### 4 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

A gestão de competências deve ser entendida como um processo circular, que envolve os diversos níveis da organização – da competência individual à competência coletiva (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001). Esse processo de transformação se dá a partir da sinergia entre as competências individuais, evolui a partir de processos de reconstrução do conhecimento, tem sido um fator de sucesso das empresas e uma preocupação crescente para os gerentes (LE BOTERF, 2003).

Outro aspecto importante a ser observado é a dependência entre estratégia, competências essenciais, organizacionais e competências individuais (FLEURY e FLEURY, 2004). Há uma dinâmica onde a estratégia adotada pode promover o desenvolvimento das competências essenciais e organizacionais e estas, por sua vez, podem promover as competências individuais. Completando um círculo virtuoso de aprendizagem, os autores afirmam que as competências individuais podem propiciar o desenvolvimento das competências essenciais e organizacionais e estas podem desencadear novas estratégias (ver Figura-4).

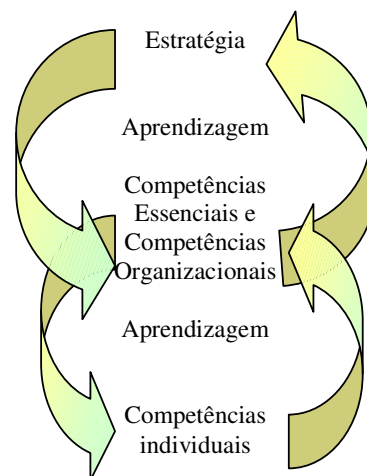


Figura-4 – Estratégia, competências organizacionais e competências individuais.  
Fonte: FLEURY e FLEURY, 2004, p. 50

Uma competência coletiva é uma competência de rede. Ela envolve um conjunto de pessoas com as quais o indivíduo se relaciona para realizar seu trabalho e as

negociações entre eles realizadas. Além disso, ela considera elementos heterogêneos como: máquinas, banco de dados, fornecedores, centros de pesquisa, associações e centros de excelência. (LE BOTERF, 2003)

Mills *et al* (2002 *apud* FLEURY e FLEURY, 2004) resumem, em um quadro-síntese (Quadro-3) os vários níveis de competências coletivas.

<b>Níveis de Competência</b>	
Competências essenciais	Competências e atividades mais elevadas, no nível corporativo, que são a chave para a sobrevivência da empresa e centrais para sua estratégia
Competências distintivas	Competências e atividades que os clientes reconhecem como diferenciadoras de seus concorrentes e que provêm vantagens competitivas
Competências organizacionais ou das unidades de negócio	Competências e atividades-chave, esperadas de cada unidade de negócios da empresa
Competências de suporte	Atividade que é valiosa para apoiar um leque de competências
Capacidades dinâmicas	Capacidade de uma empresa de adaptar suas competências pelo tempo. É diretamente relacionada aos recursos importantes para a mudança

Quadro-3: Níveis de Competência

Fonte: Mills *et al.* (2002, p. 13) *apud* Fleury e Fleury (2004, p. 47)

Para este quadro, os referidos autores destacam a diferença entre competências organizacionais e competências distintivas. As empresas que conseguirem partilhar esta diferenciação, no discurso e na prática, seriam aquelas que realmente valorizam seus clientes. (FLEURY e FLEURY, 2004)

No caso das IESPs, esta diferenciação entre as competências parece ser fundamental, pois ao mesmo tempo em que elas precisam trabalhar suas competências organizacionais, elas precisam atrair e reter seus alunos. Para as IESPs do Estado do Rio de Janeiro parece que desenvolver as competências distintivas é ainda mais importante, pois estão inseridas em um ambiente muito competitivo. Tal fato revela a necessidade de desenvolver diversos níveis de competência.

No entanto, acreditar que uma IESP pretenda, nos próximos anos, ser reconhecida pelas suas competências específicas para ensinar aos PNEEs pode demonstrar

ingenuidade. O cenário atual indica que as IESPs não pretendem considerar as competências necessárias para ensinar aos PNEEs como parte de suas competências essenciais. Por mais que exista uma preocupação em atender à legislação, a experiência mostra que as IESPs são muito mais reativas do que proativas quando atendem a esses alunos.

Entretanto, não se pode deixar de observar que, ao desenvolver as competências docentes para atuar, com qualidade pedagógica, em processos de educação inclusiva, pode-se estar preparando os docentes para melhor atuar em salas de aula *regulares*, com alunos considerados *normais*. Tal fato poderá lhes conferir competências distintivas.

Segundo Prieto (1999/2000, p. 60), a transposição de conhecimento entre a educação para alunos PNEEs e a educação dita para alunos *normais* ocorre.

[...] as mudanças e/ou adaptações que beneficiam o portador de deficiência tendem a favorecer a todos. Corroborando esta premissa, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos portadores de deficiência na classe comum e a utilização de todo conhecimento acumulado pela área de educação especial, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, pois planejar o ensino levando em consideração as características de cada aluno, elaborar currículos flexíveis, utilizar metodologia e estratégias de ensino diversificadas, materiais didáticos que possibilitem a exploração e a construção de diferentes respostas às questões propostas, entre tanta outras intervenções, com toda certeza beneficiará os educandos.

Soma-se a isso a ampliação do conceito de clientela da educação especial, que hoje abarca alunos portadores de altas habilidades, alunos portadores de condutas típicas – pessoas com dificuldades de relacionamento em função de alterações no comportamento social e/ou emocional - e alunos portadores de deficiência.

Sendo assim, pode-se considerar que ao trabalhar o desenvolvimento das competências docentes necessárias para atuar em processos de educação inclusiva, além de estar buscando atender, de forma adequada, à legislação, estará agindo de forma socialmente responsável. Ao desenvolver tais competências, a IESP terá um corpo docente mais bem preparado para desempenhar sua principal atividade – ensinar,



desenvolvendo no aluno sua capacidade crítica. Como já citado por Rocha Neto (2003), isso pode lhe conferir vantagem competitiva.

Para que uma competência se torne uma vantagem competitiva, King, Fowler e Zeithaml (2002) sugerem a sua análise com base nos seguintes aspectos: o caráter tácito, a robustez, o consenso e a fixação.

O caráter tácito envolve os conhecimentos intuitivos, mais difíceis de serem imitados. A robustez faz com que a competência mantenha o seu valor independentemente das mudanças externas. O consenso ocorre quando os gerentes de nível intermediário compartilham a mesma opinião sobre as competências e o valor delas. A fixação avalia a mobilidade da competência. Por exemplo, uma competência baseada nas habilidades e conhecimento dos empregados é mais móvel do que aquelas baseadas na cultura e valores da empresa. (KING, FOWLER e ZEITHAML, 2002)

O *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*<sup>2</sup> (2002) também aponta para a importância da cultura e dos valores da IE como a base para o desenvolvimento da escola inclusiva - Figura-5.



Figura-5 As três dimensões do *Index for Inclusion*

Fonte: *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools* (2002, p. 7)

A cultura inclusiva seria aquela que propiciaria a construção de uma comunidade e o estabelecimento de valores inclusivos, e poderia ser verificada através dos indicadores do Quadro-4.

<b>Index para Inclusão – Dimensão A – Criando Culturas Inclusivas</b>		
	<b>A.1</b>	<b>Construindo a Comunidade</b>
Indicador	A.1.1	Todos são estimulados a se sentir em casa
	A.1.2	Estudantes ajudam uns aos outros
	A.1.3	Membros da equipe colaboram uns com os outros
	A.1.4	Equipe e estudantes tratam uns aos outros com respeito
	A.1.5	Há uma parceria entre a equipe e familiares/responsáveis
	A.1.6	Equipe e governantes trabalham bem juntos
	A.1.7	Toda a comunidade local está envolvida com a escola
	<b>A.2</b>	<b>Estabelecendo Valores Inclusivos</b>
Indicador	A.2.1	Existem altas expectativas para todos os alunos
	A.2.2	Equipe, governantes, estudantes e parentes/responsáveis partilham uma filosofia de inclusão
	A.2.3	Todos os estudantes têm o mesmo valor
	A.2.4	Equipe e estudantes tratam uns aos outros como seres humanos tão bem quanto como ocupantes de um papel.
	A.2.5	A equipe busca remover barreiras de aprendizado e de participação em todos os aspectos da escola
	A.2.6	A escola busca minimizar todas as formas de discriminação

Quadro-4 – Indicadores para criação de culturas inclusivas.

Fonte: *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*, 2002, p. 39).

Para cada indicador apresentado, o *Index for Inclusion* (2002) relaciona, aproximadamente, 11 (onze) questões. Essas questões, cujas respostas são apresentadas com base em uma escala likertiana, visam identificar os aspectos que necessitam ser trabalhados e permitem estabelecer prioridade na busca de soluções.

Os indicadores do item A.1 – *Construindo a Comunidade* - oferecem um suporte para que as IEs possam identificar as barreiras que impedem as pessoas, as instituições e as comunidades envolvidas no processo de educação inclusiva se sentirem parte de uma mesma comunidade. A formação desta comunidade se mostra importante porque ela é a base para que os objetivos da escola inclusiva venham a ser alcançados.

Os indicadores do item A.2 - *Estabelecendo Valores Inclusivos* - permitem às IEs

<sup>2</sup> O index foi desenvolvido pelo Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE em parceria com o University of Manchester Centre for Special Needs e com o Centre for Education Research of the Christ Church University College, Canterbury.

verificar se as partes envolvidas no processo de educação inclusiva compartilham o sentimento de respeito à diversidade. Este sentimento se mostra importante porque é ele que guiará as decisões sobre a política adotada e a prática do dia-a-dia nas salas de aula.

Embora os indicadores do quadro abaixo tenham como objetivo orientar as IEs na eliminação das barreiras ao aprendizado e à participação do aluno, não se pode deixar de observar que, após décadas onde a administração das empresas apresentava fortes características tayloristas diretamente relacionadas à educação bancária conceituada por Paulo Freire, o desenvolvimento de uma cultura inclusiva não se dará rapidamente.

Além de apontar para a importância de uma cultura inclusiva, o *Index for Inclusion* (2002) destaca outras duas dimensões: políticas inclusivas e práticas inclusivas. Na dimensão *políticas inclusivas*, são tratados aspectos voltados para o desenvolvimento de uma escola capaz de receber bem a todos aqueles que estão ligados a ela, dentre eles: alunos, professores, assistentes, coordenadores, respeitando-os e facilitando seu relacionamento e crescimento. Na dimensão *práticas inclusivas*, são sugeridos os indicadores do Quadro-5.

Embora todos os indicadores do Quadro-5 tenham grande importância, para as IESPs parece interessante destacar:

- C.1.1. – O ensino deve ser planejado objetivando o aprendizado de todos os estudantes - Porém, o que se observa é um número considerável de professores que “despejam” conteúdo, sem se preocupar se ele foi, realmente, apreendido.
- C.1.4. Os estudantes devem ser ativamente envolvidos em seu aprendizado - Parte-se da idéia de que quando o estudante constrói conhecimento a partir de suas experiências, este conhecimento é melhor sedimentado. Nas IESPs, nem sempre isso é possível, pois grande parte de suas aulas são

meramente expositivas.

- C.1.8. Os professores planejam, ensinam e revisam em conjunto. – É importante por ser uma rica fonte de aprendizagem. Mas, nas IESPs, como os professores trabalham em unidades diferentes, em horários diferentes, isso quase nunca é possível.
- C.2.2. A *expertise* dos membros da coordenação é totalmente utilizada. – Quando um membro não utiliza todo o seu potencial, ele tende a se desestimular, o que pode gerar um sentimento de frustração.
- C.2.3. A coordenação desenvolve pesquisas para dar suporte ao aprendizado e à participação. – É fundamental que a coordenação funcione como estimuladora ao aprendizado. Porém, o que se observa é a coordenação consumindo suas energias para resolver problemas emergenciais, de caráter operacional, e deixando de lado aspectos que poderiam aumentar suas competências e a de seus professores.

<b>Index para Inclusão- Dimensão C – Desenvolvendo Práticas Inclusivas</b>		
	<b>C.1</b>	<b>Orquestrando o Aprendizado</b>
Indicador	C.1.1	O ensino é planejado com o aprendizado de todos os estudantes em mente
	C.1.2	As aulas encorajam a participação de todos os estudantes
	C.1.3	As aulas desenvolvem a compreensão das diferenças
	C.1.4	Os estudantes estão ativamente envolvidos com seu aprendizado
	C.1.5	Os estudantes aprendem colaborativamente
	C.1.6	A avaliação contribui para as conquistas de todos os estudantes
	C.1.7	A disciplina em classe é baseada no respeito mútuo.
	C.1.8	Os professores planejam, ensinam e avaliam em parceria
	C.1.9	Assistentes apoiam o aprendizado e a participação de todos os estudantes
	C.1.10	O dever de casa contribui para o aprendizado de todos
	C.1.11	Todos os alunos participam das atividades fora da sala de aula
	<b>C.2</b>	<b>Mobilizando Recursos</b>
Indicador	C.2.1	As diferenças entre os estudantes são utilizadas como recursos para aprender e ensinar
	C.2.2	A <i>expertise</i> da equipe é plenamente utilizada
	C.2.3	A equipe desenvolve recursos para apoiar o aprendizado e a participação
	C.2.4	Conhecemos e contamos com os recursos da comunidade
	C.2.5	Recursos da escola são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão

Quadro-5 – Indicadores para práticas inclusivas.

Fonte: *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*, 2002, p. 41).

Para que os indicadores do *Index for Inclusion* venham a apresentar resultados positivos, as IESPs precisarão desencadear ações transformadoras do ambiente organizacional. Este ambiente terá que estimular o indivíduo à participação e à co-responsabilidade pelo destino da organização, ou seja, é preciso construir a autonomia da gestão.

A autonomia da gestão escolar se realiza por meio de processos de macro e micro gestão, se associa ao empreendedorismo, corresponde a uma cultura, pressupõe trabalho em equipe e implica empoderamento. Ela é a expressão da cidadania. (LÜCK, 2006a).

Um ambiente organizacional com essas características será fomentado a partir da mudança de comportamento dos dirigentes. Eles precisam promover a abertura ao desafio e a tolerância ao fracasso.

Entretanto, a postura dos diretores de escola e dos professores nem sempre apresenta estas características, o que pode ser observado no depoimento colhido por Lück (2006b, p. 73):

É recorrente a queixa de diretores escolares, no sentido de que “têm que fazer tudo sozinhos”, que não encontram nem apoio nem eco para o trabalho da escola como um todo, uma vez que “os professores limitam-se a suas responsabilidades de sala de aula” e que estes, muitas vezes, “nem mesmo assumem responsabilidade por fazer bem seu trabalho de sala de aula, jogando para a direção as dificuldades que encontram com seus alunos.”

[...] nesses casos não ocorre o entendimento claro do papel do gestor que é, justamente, reverter tal situação, promover o desenvolvimento do espírito de equipe e do trabalho colaborativo, fundamentais para a qualidade do ensino.

Logo, é preciso que gestores e professores saiam de suas zonas de conforto e sejam capazes de promover as mudanças necessárias. É necessário que eles tenham espírito empreendedor.

Mas, embora os discursos gerenciais defendam a idéia de transformar seus empregados em empreendedores, paradoxalmente, as empresas não criam um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Muitos de seus sistemas exaltam a conformidade e a

obediência e criam controles que não promovem um clima organizacional capaz de envolver os empregados (GOSHAL e BARLETT, 2000).

No caso das IEs, autoridades e empresários da educação têm se beneficiado da desvalorização dos professores perante a sociedade. Tentam reforçar uma *imagem negativa*<sup>3</sup> para lhes oferecer baixos rendimentos, mesmo sabendo dos conseqüentes impactos nas próximas gerações. Acreditam que esta situação leva a perda de sua auto-estima. “Torna-se, então, refém do grupo patronal para qualquer imposição, pois este teme dias piores quanto ao seu empobrecimento ou mesmo miséria se ficar desempregado.” (CASTRO, 2003, p. 133)

Esta imagem negativa é reforçada por autoridades como o ex-presidente da República, prof Fernando Henrique Cardoso, que em 2001, na entrega do Prêmio Finep de Inovação Tecnológica, afirmou: “não consegue produzir, coitado, vai ser professor [sic]”. (CASTRO, 2003, p. 78)

Todo o quadro descrito aponta para a necessidade de valorização do professor que é o principal agente de mudança. (FONTES, 2002)

Demo (1999, p. 105) também demonstra preocupação com relação à motivação dos professores (empregados), quando diz:

O sistema universitário precisa saber motivar o professor não somente em termos financeiros, mas igualmente com apoios e oportunidades que o levem sempre mais a aprimorar a competência construtiva e participativa.

O sistema universitário deve ser capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das competências de seus professores e validá-las. No entanto, não se pode deixar de perceber que “é o próprio indivíduo o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares” (ZARIFIAN, 2001, p. 121).

Na busca da motivação de seus empregados, algumas empresas promovem

diversas ações que resultam em movimentos de curto prazo e que precisam ser renovados constantemente, quando atingem seu ponto de saturação.

Demo (1999) ressalta a importância de motivar os professores com incentivos não somente financeiros. Até porque, muitas IESPs estão passando por dificuldades - fato publicamente conhecido - e estão atrasando os salários de seus colaboradores. Nesta situação, como as IESPs poderiam recompensar-lhes financeiramente? Este fato preocupa, pois deixando de atender às necessidades básicas de seus colaboradores – efetuar, pontualmente, o pagamento pelo trabalho realizado - as IESPs estariam fomentando a insatisfação no trabalho. Sendo assim, o cenário atual contribui para esmorecer a satisfação que poderia advir do sentimento de utilidade do trabalho realizado, do sentimento de criação de valores compartilhados e da constatação de que o desenvolvimento de suas competências está contribuindo para a realização de seus projetos pessoais.

Apesar da situação financeira desfavorável, as IESPs devem favorecer o crescimento psicológico e o aumento das responsabilidades de seus colaboradores. Desta forma, elas estarão possibilitando o aprimoramento das suas competências e estimulando o seu espírito empreendedor.

Buscando características que pudessem ser associadas a um empreendedorismo duradouro, Goshal e Barlett (2000), após realizarem estudos em algumas empresas, relacionam como principais:

- o senso de propriedade,
- a autodisciplina,
- um ambiente organizacional propício à mudança.

O senso de propriedade se desenvolve a partir das relações existentes entre os

---

<sup>3</sup> Os brasileiros apresentam duas diferentes percepções sobre os professores. A elite considera que

indivíduos e da crença nas pessoas. Ele faz com que as pessoas se sintam responsáveis pelos resultados.

A autodisciplina é uma característica das pessoas comprometidas. Ela agiliza a comunicação, aumenta o senso de responsabilidade, a pontualidade e propicia a diminuição dos controles. A autodisciplina pode ser incentivada na organização através do estabelecimento de claros padrões de avaliação e de democratização da informação.

A terceira característica encontrada nas empresas com empreendedorismo duradouro é o ambiente organizacional propício à mudança. Para que os indivíduos compartilhem suas informações é preciso que eles se sintam seguros quanto ao que delas será feito.

Nos casos de educação inclusiva, parece que o senso de propriedade se intensifica quando há o envolvimento das pessoas que estão mais próximas dos alunos PNEEs ou que detêm maior conhecimento sobre a tecnologia nas decisões que podem lhes afetar.

Parece que a autodisciplina e o senso de propriedade são determinantes na permanência do professor nos casos de educação inclusiva. A maioria dos professores, como já citado por Fontes (2002) e Santos e Carvalho (2000), está despreparada para atuar nesses casos e, além disso, como citado por Alencar (2004), sofre com a falta de recursos. Esses fatores são desmotivadores.

Além disso, as IESPs, normalmente, estão aquém do que determina a legislação sobre educação inclusiva (MANTOAN, 2005). Soma-se a isso, a elevada concorrência entre elas e, como sinaliza Fontes (2002), a falta de informações sobre educação inclusiva no nível superior. Logo, parece que a troca de informações e comparações entre seus próprios pares parece mais adequada, pois:

---

“atualmente, só é professor quem não consegue outra profissão”, já o povo acredita que “os professores são a segunda categoria mais confiável entre os brasileiros”. (CASTRO, 2003, p.67)



A alternativa não apenas confere a legitimidade de comparar coisa com coisa, como também assegura a credibilidade única decorrente do controle da comparação pela própria pessoa (GOSHAL e BARLETT, 2000, p. 65).

Essa troca de informações tende a ser mais ou menos estimulada em função da forma como ocorrerem as relações entre os indivíduos e a empresa e o alinhamento das metas de longo prazo (da empresa) e de curto prazo (dos indivíduos). Sendo assim, a gestão de pessoas deveria ser considerada como de grande importância pelos gestores, uma vez que sua condução impacta diretamente no comprometimento dos indivíduos e na sua lealdade para com a empresa.

Para ratificar esse entendimento, Brandão e Guimarães (2001, p. 11) afirmam que a gestão de competência:

[...] toma como referência a estratégia da organização e direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreiras e formalização de alianças estratégicas.

Os referidos autores acreditam também na importância das competências dos profissionais como meio para alcançar e manter o sucesso organizacional. Ressaltam que não só as competências individuais são importantes, mas também as relações interpessoais, o ambiente de trabalho e as características da organização. (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001)

Para melhor explicar o alinhamento entre estratégia e competência, será utilizada a tipologia apresentada por Fleury e Fleury (2004). Nesta tipologia, são considerados três tipos de empresas:

- as que produzem produtos ou serviços em massa;
- as que produzem produtos ou serviços para nichos específicos do mercado, e;
- as que trabalham sob encomenda.

No caso das empresas prestadoras de serviço, Silvestro (1999 *apud* FLEURY e FLEURY, 2004) propõe a seguinte classificação:

- serviços de massa;

- serviços de loja, e;
- serviços profissionais.

Também são identificadas as seguintes estratégias competitivas:

- Excelência Operacional – produtos do tipo *commodity*;
- Liderança em Produto – busca de uma posição de monopólio no mercado através da introdução sistemática de produtos inovadores;
- Orientação para o Cliente – o foco é satisfazer e antecipar as necessidades dos clientes.

Analisando as IESPs com base na tipologia proposta por Fleury e Fleury (2004), vê-se que elas estão oferecendo serviços de massa e estratégias baseadas na excelência operacional. Esse entendimento se baseia nas críticas apresentadas anteriormente referentes à abordagem de ensino mecanicista por elas adotado. Ao utilizar este tipo de estratégia, as IESPs estão dedicando seus esforços para o ciclo logístico – suprimento, produção e distribuição – o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Parece que, para promover um ensino de qualidade e uma escola verdadeiramente inclusiva, seria necessário que as IESPs buscassem se aproximar daquilo que é prescrito sob o rótulo de orientação para clientes através da realização de serviços profissionais. Com essa abordagem, as IESPs deveriam dedicar mais atenção aos interesses e expectativas de seus alunos e oferecer-lhes serviço diferenciado de acordo com suas necessidades.

No entanto, Fleury e Fleury (2004) afirmam que, nas empresas que adotam essa abordagem, a lucratividade decorre da cobrança de preços mais altos pelos serviços prestados. Tal constatação coloca as IESPs em uma situação de impasse. De um lado, a situação financeira atual que está provocando mudanças nas estruturas, redução de empregados e direcionando os esforços das instituições para otimização das condições

de operação. De outro lado, a concorrência nociva entre elas faz com que, em muitas ocasiões, elas busquem aumentar a quantidade de alunos através de ofertas de bolsas e descontos. Sendo assim, parece que essa abordagem, no momento, seria difícil de ser adotada.

Todavia, algumas IESPs, tentando adotar estratégias competitivas voltadas para o cliente, deturpam o entendimento do que vem a ser satisfazer e antecipar as necessidades do cliente. Nestes casos, aceitam que seus alunos atemorizem seus professores e, no ensino superior, estes problemas podem ser mais graves, pois:

[...] adultos relapsos querem determinar as normas e o professor sente-se mais ameaçado, principalmente quando se trata de uma mulher em relação a *um aluno*. Aliás, a agressão física e/ou moral não é rara nesse segmento do sistema educacional. (CASTRO, 2003, p. 91)

Vale ressaltar que o perfil encontrado, normalmente, nos dirigentes acadêmicos das IESs aponta para a necessidade de uma melhor preparação. Diferentemente dos dirigentes de outras organizações, eles chegam à suas posições tendo vivido pouca ou nenhuma experiência administrativa (CAVALIERI, MACEDO-SOARES e THIOLENT, 2004).

Além disso, Zarifian (2001) sinaliza a necessidade dos gestores estarem preparados para desenvolverem as competências organizacionais. Para Zarifian (2001), a chefia não pode ficar bloqueada no controle de resultados. É preciso permitir que os funcionários assumam responsabilidades e tomem iniciativas. Para isso, é necessário que os funcionários tenham conhecimento do que se faz e do por que se faz. Essa abordagem pode gerar resistência de ambos os lados – chefia e empregados – e requer: (a) oferecer, ao empregado, a possibilidade de ver sentido nos objetivos de desempenho da empresa; (b) estabelecer compromissos recíprocos e deixar explícitas as formas de controle desses compromissos, e; (c) delegar, com base na confiança, como retorno à responsabilidade assumida. Essas ações buscam estimular o lado inovador em cada

empregado e com isso alcançar novas oportunidades para criação de valor para a empresa.

A situação em que se encontram as IESPs deveria ser motivo para que elas buscassem a criação de valor. Para se reerguer, elas poderiam aproveitar a proximidade que têm com os estudantes para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, segundo Zarifian (2001, p. 100):

[...] sua dificuldade de sair do modelo burocrático é patente, apesar de numerosos discursos sobre a descentralização. Há, na universidade, uma mistura de hiperautonomia desresponsabilizante de professores e uma abundância de regras formais de controle que podem servir de antimodelo, em primeiro lugar para os próprios professores, para que repensem suas atividades.

O desafio que se apresenta aos gestores das IESPs é: como criar condições que estimulem os professores a mobilizar suas competências? Zarifian (2001) sugere que as empresas deveriam dar garantias do nível de emprego e deveriam tentar aumentar a confiança que o empregado tem de si mesmo, aproveitando suas capacidades de aprendizagem. Com relação ao nível de emprego, Zarifian (2001) reconhece que, independente do ramo em que a empresa atue, nem sempre será possível atender a este objetivo e sugere, então, que a empresa ajude a desenvolver a formação do empregado. Parece que a primeira alternativa apresentada por Zarifian (2001) soa como utopia, frente à conjuntura em que se encontram as IESPs do Estado do Rio de Janeiro. Logo, parece que resta a elas, segundo Zarifian, desenvolver a capacidade de aprendizagem de seus empregados.

## 5 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

As competências envolvem conhecimentos tácitos e habilidades para executar ações produtivas (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Le Boterf (2003) complementa o conceito de competência apresentado e destaca que a competência do profissional pode ser verificada através da capacidade que ele tem de manter uma regularidade na qualidade nas suas ações, mesmo em situações não previstas e pela sua capacidade de antever e se preparar para uma nova situação. O profissional competente é aquele que sabe coordenar seus atos de forma interdependente. Suas práticas profissionais são a personificação de sua competência.

A competência pode ser entendida como uma composição das competências individuais e sociais. No aspecto individual, observa-se a reconstrução de seus conhecimentos, numa recomposição permanente. Segundo De Bonnafos (1990 *apud* LE BOTERF, 2003), cada indivíduo, por ter estilos cognitivos diferentes, pode desenvolver diferentes saberes, mesmo ocupando um mesmo cargo. No aspecto social, deve-se levar em consideração o fato de que um profissional não dispõe de todo o conhecimento de que necessita e que a cultura o leva a esquemas de comportamento em função da força do hábito.

Embora o indivíduo possa desenvolver diversos tipos de competências, pode-se identificar a existência de uma competência requerida e a competência real. Le Boterf (2003 p. 64, 65) afirma:

A competência requerida é aquela esperada pela organização ou pelo cliente.[...] A competência (real) reside na engenhosidade do sujeito, e não em sua capacidade para produzir cópias conformes.

Complementando o conceito de competência real, vem o parecer de Zarifian (2001) sobre a importância dos eventos para o desenvolvimento das competências profissionais. Para o referido autor, um profissional competente deve ser capaz de pressentir a ocorrência de eventos, saber intervir de forma pertinente e ativa durante a

sua ocorrência e, depois do evento, ser capaz de analisar o ocorrido buscando as causas para evitar que seus aspectos disfuncionais se repitam. Desta forma, uma competência profissional não pode mais seguir as definições prévias de tarefas repetitivas associadas a um posto de trabalho.

No caso da escola inclusiva, pelo despreparo dos professores que nela atuam e por se tratar de um processo de ensino-aprendizagem baseado no provimento de oportunidades apropriadas às diferentes habilidades e interesses do aluno, parece que a possibilidade de ocorrência de eventos é maior. Logo, os professores que nela atuam estariam mais propensos a viver situações que lhes exija maior engenhosidade.

Um profissional competente é aquele que sabe combinar recursos e mobilizá-los em um contexto, sabe envolver-se e sabe agir com pertinência. De todos os saberes que compõem a competência profissional, o saber envolver-se poderia ser considerado o mais importante, pois é ele que propicia o desenvolvimento das demais características do profissional. É esse envolvimento que torna o profissional capaz de tomar iniciativas, capaz de transpor. (LE BOTERF, 2003)

O profissional capaz de transpor é aquele que utiliza os conhecimentos e habilidades adquiridos e os aplica, de forma adaptativa e inovadora, a um novo contexto. Essa transferência pode se dar de forma lateral (por generalização a categorias de problemas ou situações do mesmo tipo), ou por transferência vertical (por transposição sobre casos de complexidade superior). Um profissional capaz de transpor é o profissional capaz de reconhecer isomorfismos nas estruturas dos problemas.

Existem três fatores que propiciam a faculdade de transpor: (a) a capacidade de distanciamento e de análise de seus próprios procedimentos; (b) a riqueza da experiência, do percurso profissional e extraprofissional, e ; (c) intenção de abordar e de tratar novas situações de forma que elas revelem características que permitirão aplicar o

que já é conhecido. Essa transferibilidade promove a criação de novo conhecimento, que uma vez explicitado, aumenta o conhecimento organizacional. (LE BOTERF, 2003)

A esta etapa do processo de criação do conhecimento, que se baseia fortemente na comunicação, é dado o nome de externalização: conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito. Essa etapa, no entanto, esbarra nas limitações da linguagem que sempre reduzem a realidade. O diálogo e a reflexão coletiva são necessários para complementá-la. Para isso, a utilização de metáfora e/ou analogia torna-se importante, pois facilita a transmissão e a compreensão do novo conceito (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Além disso, embora seja relativamente fácil avaliar a manifestação de uma competência profissional, parece extremamente difícil identificar através de quais conexões, experiências e percursos o conhecimento foi criado. Sendo assim, a comunicação passa a ser um componente essencial do trabalho e, quando associada à ocorrência de um evento, sua necessidade é ainda mais acentuada. (ZARIFIAN, 2001)

Além da importância dos eventos e da comunicação, Zarifian (2001) apresenta o conceito de serviço como a terceira mudança profunda do trabalho:

Trabalhar é gerar um serviço [...] trabalhar como professor de uma universidade é, comprovadamente, produzir um serviço para estudantes. Isso implica conhecer suas necessidades e suas expectativas, suas maneiras de raciocinar, saber adequar seu ensino aos tipos particulares de estudantes que estão, em dado momento, na universidade. (ZARIFIAN, 2001, p. 48)

Como já citado anteriormente, dependendo do modelo de gestão utilizado pela organização, as mudanças no trabalho - a reação aos eventos, a forma e intensidade da comunicação e a importância dada ao usuário do serviço - se darão de formas diferentes. Tal fato interferirá na transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito e no desenvolvimento das competências profissionais, fazendo com que estas ocorram em ritmo mais ou menos acelerado. (FLEURY e FLEURY, 2004)

## 5.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA ENSINAR

O sistema educacional exige cada vez mais que seus professores desenvolvam suas competências, aumentando seu nível de especialização. Perrenoud (2000), aponta para diversos tipos de competências necessárias aos docentes e relaciona 10 (dez) grandes famílias de competências que são destacadas no Quadro-6.

Competências de referência
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua

Quadro-6 – Resumo das competências profissionais docentes

Fonte: Arquivo *Formação Contínua. Programa dos cursos 1996-1997*, Genebra, ensino fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. (Perrenoud, 2000, p.20, 21).

Embora essas competências tenham sido levantadas tomando como base o ensino fundamental, parece que todas elas se mostram necessárias nas IESPs. O elo mais fraco estaria no envolvimento dos pais, que nesse caso, ocorre em um nível bem menos intenso.

Quanto às demais competências, para os casos de educação inclusiva, parecem destacar-se aquelas referentes à *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, *Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho*, e *Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão*.

A competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem* requer que o professor seja capaz de reconhecer os erros e obstáculos e utilizá-los como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Nos casos de educação inclusiva esta competência se mostra importante porque, como já citado anteriormente, não existe uma forma ideal para se conduzir esses processos e os professores não estão preparados



(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), (FONTES, 2002), (SANTOS e CARVALHO, 2000).

Ao saber *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, o professor estaria reconhecendo a heterogeneidade entre os alunos da turma e trabalhando de acordo com a necessidade de cada um. Tal competência se mostra importante nos casos de educação inclusiva, pois, ao desenvolvê-la, o professor estaria apto a prestar um atendimento personalizado e a integrar suas atividades ao apoio especializado necessário.

Ao *Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho* o professor estaria suscitando, no aluno, o desejo de aprender e aumentando sua auto-estima. Este é um sério problema para os alunos PNEEs, pois a sociedade, ao prestar mais atenção nos seus defeitos do que no seu potencial, os inabilita e os desestimula. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ao *enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão* o professor estaria buscando se despir de todo e qualquer preconceito e discriminação. Parece que, nos casos de educação inclusiva, esta competência se mostra muito importante, pois as atitudes de alguns professores estão carregadas de pessimismo e preconceito (MANTOAN, 1999/2000).

Além das competências citadas, Perrenoud sinaliza para as diferentes posturas que professores que convivem no dia-a-dia podem assumir em função de suas concepções diferentes do que vem a ser o seu papel num processo de ensino-aprendizagem.

Alguns professores se acomodam e “o bom senso e o acordo tácito sobre a essência do ofício lançam um véu protetor sobre a realidade das práticas” (PERRENOUD, 2000, p. 177). Por outro lado, os inovadores, apontam para competências emergentes que podem ser desenvolvidas a partir da introdução de novas práticas. Portanto, é preciso

sistematizar a competência para dar qualidade ao sistema como um todo.

Nos casos de educação inclusiva, parece que o desenvolvimento de novas práticas deveria ser cada vez mais incentivado. Esse entendimento se reforça quando se observam as orientações da Declaração de Salamanca que, ao tratar do processo de contratação de professores, aponta para a necessidade de que o docente saiba:

- desenvolver boas práticas de ensino;
- avaliar as necessidades especiais, exercitar sua autonomia e aplicar suas habilidades na adaptação do conteúdo curricular;
- utilizar a tecnologia de assistência;
- desenvolver procedimentos de ensino individualizados;
- desenvolver o espírito de liderança nos alunos a fim de que estes se tornem capazes de auxiliar na elaboração de políticas que irão afetá-los futuramente;
- colaborar com os especialistas e cooperar com os pais;
- trabalhar em ambientes diferentes e assumir papel-chave em programas de educação especial.

Visando elencar um número mínimo de competências docentes para a educação inclusiva, foi realizado um cruzamento entre as orientações da Declaração de Salamanca (1994), as orientações do *Centre for Studies on Inclusive Education - CSIE* (2002) e as competências necessárias a um professor, apontadas por Perrenoud (2000) (ver Quadro-7). A seleção apresentada não visa dar menor valor às competências que não foram nela incluídas. O que se buscou fazer foi relacionar um mínimo de competências comuns entre as três orientações.

<b>Competência docente para a educação inclusiva</b>
Avaliar as necessidades especiais e ser capaz de adaptar o conteúdo curricular.
Organizar e dirigir situações de aprendizagem
Utilizar tecnologia de assistência para atender às necessidades dos alunos.
Envolver, ativamente, os estudantes em seu aprendizado e em seu trabalho.
Administrar sua própria formação contínua.
Buscar parcerias com universidades para usufruir e/ou participar de pesquisa, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
Colaborar com os especialistas.
Planejar, ensinar e refletir sobre suas práticas, em equipe.

Quadro – 7 - Resumo das competências docentes necessárias para atuar na educação inclusiva.  
 Fonte: Elaboração própria com base na Declaração de Salamanca (1994), nas orientações do CSIE (2002) e em Perrenoud (2000)

As competências acima relacionadas deveriam ter sido desenvolvidas nos professores durante seus processos de formação profissional. Porém, como já citado anteriormente por Fontes (2002) e Santos e Carvalho (2000), a maioria dos professores que atua nos processos de educação inclusiva se encontra despreparada para conduzi-los.

Por outro lado, se outros tipos de organização se preocupam em investir na capacitação de seus empregados, por que deveria ser diferente nas IESPs? “A docência não pode permanecer à margem do processo de qualificação plena oferecida a outros profissionais” (CASTRO, 2003, p. 106)

Além disso, algumas IESPs, em situações emergenciais, se viram obrigadas a contratar profissionais não tão qualificados. Não caberia a elas, então, parte da responsabilidade de capacitá-los?

A Declaração de Salamanca (1994) também reconhece o atual despreparo dos professores e orienta que treinamentos sejam realizados para capacitá-los. Para isso, sugere que os mais diversos meios para difusão do conhecimento (materiais escritos, seminários, treinamento ao nível da escola, ensino à distância, etc) sejam utilizados.

O envolvimento das IESPs na capacitação docente parece ser importante porque, embora o professor devesse ter iniciado a sua carreira docente com essas competências desenvolvidas, cabe questionar: se cada aluno pode apresentar diferentes necessidades e o professor precisa atender a *todos* os alunos, será que o professor teria condições de identificar o tipo de capacitação que ele deveria buscar para atender a *cada* caso? A IESP não deveria ter um trabalho de acompanhamento professor/aluno, para estabelecer, junto com o professor, que competências ele deveria desenvolver?

Uma vez que a maioria dos profissionais que está atuando nos processos de educação inclusiva ainda não desenvolveu as competências profissionais necessárias para neles atuar, parece que o papel dos gestores das IESPs na preparação deste profissional se torna mais importante. As IESPs precisam criar um ambiente que possibilite o desenvolvimento desses docentes e que promova a disseminação do conhecimento por eles adquiridos em suas experiências.

Com base no exposto, vale a pena retomar o entendimento de Mintzberg et al (2000) sobre gestão de mudanças. Tomando como referência o *cube de mudança* de Mintzberg, qualquer que seja o ponto em que se pretenda começar um processo de mudança, não se poderá deixar de lado a gestão das pessoas e de suas competências.

Também vale a pena destacar o papel dos gestores na condução dessas mudanças, nas IESPs:

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional[...]. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente. (*Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, 2004, p. 15)

Como existe uma carência de conhecimento sobre educação inclusiva e os gestores parecem estar despreparados para exercer plenamente suas atividades, seria ideal que se pudesse aproveitar o conhecimento das pessoas que estão mais perto dos alunos – os docentes – para com eles criar novas formas para ensinar. Como as mudanças

necessárias envolvem muitos aspectos difíceis de serem mudados pelos coordenadores de curso das IESPs, o desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva seria o mais adequado para o momento.

Essas ações são limitadas porém importantes e necessárias, pois elas também ajudarão a provocar mudanças na cultura e nas estratégias, o que poderá favorecer o desenvolvimento da escola inclusiva. Logo, parece que os argumentos apresentados reforçam a importância deste estudo que visa: identificar os pressupostos e ações dos coordenadores com relação ao desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, na Escola-1 da IESP em estudo.

Porém, independente da necessidade de capacitação dos professores, tão defendida neste estudo, deve-se considerar que:

[...] as escolas de ensino superior precisam tomar consciência de que seus alunos devem ser automotivados, pois eles têm acesso a informações sobre a importância de sua qualificação plena para integração na sociedade contemporânea. Logo, essas instituições não podem responsabilizar os docentes pelo baixo interesse desse grupo nas atividades escolares, nem cabe a esses profissionais tal atribuição, pois estão lidando com adultos que serão brevemente, os dirigentes das ações relacionadas aos novos desafios para que a humanidade atinja bem-estar físico, emocional e social. (CASTRO, 2003, p. 19)

## 6 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A organização que servirá de base para este estudo é uma instituição de ensino que está entre as 10 (dez) maiores IESPs do país. Localizada na cidade do Rio de Janeiro, conta, atualmente, com 23 unidades que atendem, aproximadamente, 26.700 mil alunos e emprega 500 docentes.

Fundada há mais de 30 anos, baseou sua estratégia de crescimento na parceria com colégios que já possuíam uma boa estrutura física, o que promoveu, com mais facilidade, seu crescimento.

Nem todos os prédios onde funcionam as unidades pertencem à IESP. Alguns são alugados e outros são parcerias com colégios ou outras instituições. No caso das parcerias, os espaços muitas vezes são compartilhados e serviços de manutenção e limpeza ficam a cargo da instituição parceira.

Um aluno, para iniciar seus estudos em um dos cursos de graduação desta IESP, deve preencher um formulário onde ele identifica seus dados pessoais e suas opções de curso, turno e unidade. Neste formulário, para identificar se o aluno é portador de alguma necessidade especial, existe um campo com o nome *Portador de Deficiência* e as seguintes opções são disponibilizadas: (a) Não possui deficiência; (b) Deficiência visual total; (c) Deficiência visual séria; (d) deficiência física; (e) Auxílio para transcrição; (e) Deficiência auditiva total; (f) Visual – prova ampliada; (g) Deficiência auditiva parcial; (h) outra. Além desta identificação, o formulário disponibiliza um pequeno espaço para que o candidato especifique algum detalhe que ele julgue importante sobre a sua deficiência. Porém, a instituição não fornece meios para identificar todos os alunos PNEEs. Além disso, não existe nos sistemas informatizados da IESP, nenhuma opção que permita obter a quantidade de alunos PNEEs e as turmas em que eles estão alocados, mesmo levando somente em consideração os portadores de

necessidades especiais e a sua identificação nos formulários de inscrição.

Quando o candidato declara ser portador de alguma deficiência, o coordenador do processo seletivo é contatado para que providencie a solução mais apropriada. Algumas vezes o candidato é levado a realizar seu teste em um lugar reservado, separado dos demais.

Infelizmente, esta preocupação com o aluno não se manifesta no restante do seu processo de admissão. Não existe uma sistematização para a integração do aluno PNEE. Algumas vezes nem o coordenador do curso em que o aluno irá ingressar, nem os professores das turmas em que ele estudará são comunicados.

Atualmente, a IESP oferece cursos nos seguintes níveis: (a) graduação; (b) pós-graduação; (c) extensão; (d) certificação tecnológica; (e) superior de formação específica.

Seus cursos de graduação estão distribuídos entre 6 (seis) escolas, cada qual com sua diretoria. Cada curso possui um coordenador geral e vários coordenadores adjuntos que atuam nas unidades onde o curso é oferecido.

A Escola-1 que servirá de base para este estudo tem 5 (cinco) cursos de graduação – só estão sendo considerados os cursos oferecidos e que têm alunos inscritos. Como os cargos de coordenador geral e coordenador adjunto podem ser acumulados por uma mesma pessoa, a escola tem 10 (dez) coordenadores adjuntos, sendo que 5 (cinco) deles acumulam a coordenação geral de curso.

Como parte de sua política de captação de alunos, a IESP concede bolsas de estudo que são distribuídas após a avaliação do pedido do aluno. No ano de 2003, 8.148 alunos foram beneficiados. Este número cresceu em 2004, chegando a 10.000.

De acordo com as declarações do seu Diretor de Graduação, no *workshop* ocorrido em fevereiro de 2005, a IESP apresenta as seguintes características:

- Os novos alunos são das classes C e D;
- 80% dos alunos estão na zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro;
- O desnível entre os alunos é grande.
- A direção dá autonomia e não determina uma direção pedagógica ou filosófica às suas escolas.

Buscando a melhoria de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, a IESP criou um programa gratuito para apoio pedagógico ao estudante do ensino superior (Programa A). O atendimento ao aluno pode se dar de forma presencial, através de aulas extras, ou através de serviços via Web, disponibilizados pela instituição. Este programa teve início visando apoiar o aluno que ingressava na instituição e encontrava dificuldade nas disciplinas básicas (Disciplina12 e Disciplina13). Hoje, ele se estendeu para algumas disciplinas que apresentam elevados índices de reprovação e tem servido de suporte para alunos dos últimos períodos, que se encontram desenvolvendo monografias.

Além do serviço de apoio pedagógico, a IESP também oferece um serviço de apoio profissional (Programa P). Este serviço tem como objetivo auxiliar o aluno na sua colocação no mercado de trabalho. Para tanto, os alunos recebem orientações referentes aos cargos que eles têm competência para ocupar, em função do curso em que estiverem inscritos, e orientações referentes a testes e entrevistas admissionais.

Este programa, além de oferecer orientações que auxiliem o aluno a ingressar no mercado de trabalho, em seu início, também oferecia atendimento psicológico. Para tanto, havia um quadro formado por 6 (seis) psicólogas que atendiam tanto aos alunos quanto aos seus familiares, quando necessário. Infelizmente, no semestre de 2006.1, a IESP não deu continuidade a esta atividade do programa porque seus gastos foram considerados excessivos.



Porém, mesmo quando este serviço ainda era oferecido, os poucos coordenadores da Escola-1 que tinham conhecimento da sua disponibilidade não faziam uso dele. Como não foi criado um processo que sistematizasse a sua utilização, mesmo tendo ciência da existência do recurso, muitos coordenadores não lançaram mão dele para ampliar as condições de aprendizagem do aluno e as competências docentes.

#### 6.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA EM ESTUDO - ESCOLA-1

A Escola-1 da IESP estudada apresenta as seguintes características:

- Atualmente é a terceira maior escola da IESP em estudo, quando considerada a quantidade de alunos que recebe. Entretanto, há três anos atrás, ocupava a segunda posição e tinha o dobro de alunos que tem hoje;
- Seu corpo docente é composto por, aproximadamente, 100 professores. Porém, já estão em andamento ações (desligamentos e afastamentos por licença sem vencimento) que visam reduzir o corpo docente – os gastos com a folha de pagamento.
- Esta redução no quadro dos professores e a mudança estrutural que a alta direção da IESP está impondo a todas as suas escolas está fazendo com que alguns professores sejam alocados em disciplinas onde, nem sempre, eles têm o domínio que costumam ter. Isso gera um desconforto no professor e uma provável perda para os alunos.
- O índice de evasão no período 2006.1, se comparado ao corpo discente atual, é de 8,9%;
- O índice de trancamento no período 2006.2, se comparado ao corpo discente atual, é de 9%.
- A estrutura necessária ao funcionamento dos cursos é dispendiosa, pois requer laboratórios com equipamentos e softwares que serão utilizados

pelos alunos durante as aulas e nos momentos em que eles se dediquem ao estudo nas instalações da IESP (laboratório livre).

- A maior parte de seus alunos estuda no turno da noite.
- Os alunos têm extrema dificuldade de leitura, escrita e diversas arestas a serem aparadas referentes à conceitos de base.
- O interesse pelo curso de graduação, para a maioria dos alunos, se baseia na necessidade de obtenção de um diploma de nível superior.
- Um percentual significativo dos alunos corresponde àqueles que arrecadam dinheiro entre os membros da família para pagamento das mensalidades.
- Seus coordenadores estão sobrecarregados em função da diminuição da carga horária de coordenação, fato justificado pela alta direção como sendo consequência da diminuição de alunos.
- Muito do tempo de trabalho dos coordenadores é dedicado a questões administrativas, o que gera uma menor dedicação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.
- A relação entre os professores denota um clima de companheirismo e amizade. Isso pode ser observado pela troca de material didático e de materiais correlatos às suas disciplinas que ocorre entre pequenos grupos de professores e pelo ambiente nas salas dos professores.

Numa tentativa de controlar o conteúdo ministrado por seus professores e para determinar um padrão para a avaliação de seus alunos, independentemente da unidade em que eles estudem, a IESP criou um processo de provas integradas.

Na Escola-1, a elaboração destas provas envolve os seguintes passos: (a) identificação dos tópicos da disciplina que precisam ser avaliados; (b) tipo de questão que será utilizada para avaliá-lo; (c) pontuação das questões. Após o modelo da prova

ter sido criado, um “coordenador de integrada” fica responsável por avaliar o material enviado pelos professores e por solicitar atualizações, caso a prova não esteja dentro do padrão estabelecido. Todos os professores alocados na disciplina precisam apresentar, em prazo determinado pela coordenação, duas provas com gabarito para cada turma sob a sua responsabilidade.

Por motivos que não foram identificados, desde o último semestre, a única escola da IESP que manteve a aplicação de provas integradas foi a Escola-1.

Embora este processo seja considerado pela coordenação da escola como um mecanismo eficaz e eficiente para medir a qualidade dos serviços prestados, os professores não apreciam tal medida.

Visando uma maior integração entre os professores e a melhoria da qualidade dos serviços prestados, a coordenação da Escola-1 tem por hábito realizar reuniões, que costumam ser de três tipos: plenárias, setoriais e de coordenação.

As plenárias ocorrem a cada início de semestre. Para ela, todos os professores e coordenadores da escola são convocados. Nesta reunião, a grande maioria dos professores costuma comparecer. Embora haja um grau de amizade muito grande entre os professores, nestas reuniões, estes se mostram na defensiva, um pouco apreensivos, pois ao final da reunião receberão a carga horária para o semestre.

Essas reuniões também têm como objetivo divulgar comunicados oficiais, como o calendário das reuniões setoriais e dos cursos de curta duração para aprimoramento técnico. Elas também são utilizadas para tratar das mudanças que ocorrerão no semestre, como por exemplo, mudanças na grade curricular ou no modelo de avaliação e para apontar os pontos positivos e pontos negativos ocorridos no semestre anterior, com maior ênfase nos pontos negativos. São abordados problemas como: a ausência do professor sem prévio aviso, o que impede a sua substituição; o atraso na entrega das

provas integradas; a entrega de provas integradas sem gabarito; a forma pouco acolhedora que alguns professores recebem os alunos que ingressam no curso após o seu início; professores que liberam a turma muito antes do término da aula; etc.

As reuniões setoriais ocorrem para disciplinas específicas. Embora qualquer professor possa comparecer nestas reuniões, somente os professores e coordenadores que ministram as disciplinas são convocados. Normalmente, somente eles comparecem.

Essas reuniões têm como objetivo estabelecer o conteúdo programático, a forma de abordagem em cada assunto, fazer uma revisão da bibliografia a ser adotada e definir o modelo da prova integrada – se a disciplina estiver no rol das disciplinas-chave. Alguns professores relatam as dificuldades que encontraram ou que acreditam que irão encontrar ao ministrar a disciplina. Abre-se, então, um espaço para discussões e trocas de experiências. No entanto, as dificuldades encontradas pelos alunos não são tratadas a fundo.

O período em que estas reuniões ocorrem corresponde às férias ou recessos escolares e, como os professores não são remunerados para delas participar, alguns se queixam, considerando abusiva a convocação.

As reuniões de coordenação não têm periodicidade determinada. Elas acontecem com mais frequência no início e no fim do semestre. Como todos os coordenadores também são docentes, eles são alocados nas turmas de forma a terem um dia livre em comum para que as reuniões possam ocorrer. Estas reuniões costumam durar o dia inteiro. São sempre descontraídas, o que às vezes faz perder o foco. Os assuntos mais abordados ultimamente têm sido a mudança de grade e as demissões de docentes. Raramente elas são utilizadas para planejamento. Normalmente, as ações determinadas nessas reuniões são muito mais reativas do que proativas.

Os cursos de curta duração para aprimoramento técnico costumam durar de três a

cinco dias, dependendo do curso. Eles são ministrados visando apresentar aos professores alguma nova tecnologia ou servem para discutir o conteúdo de uma nova disciplina. No último dia do curso é feito um fechamento que resultará no estabelecimento da bibliografia a ser adotada e no enquadramento da nova tecnologia em alguma disciplina que já esteja estruturada ou, no caso de uma nova disciplina, no estabelecimento do seu conteúdo programático. As determinações fruto destes cursos devem ser seguidas por todos os professores que ministrarem as disciplinas envolvidas. Para isso, o coordenador do curso, ao final do treinamento, envia um *e-mail* para todos os professores escalados a lecionar a disciplina (mesmo aqueles que não compareceram à reunião), com o resultado final da reunião. Cabe ressaltar que muitos professores comparecem a esses treinamentos por medo de redução da sua carga horária e não por vontade de ampliar seus conhecimentos ou interesse de participar mais efetivamente da elaboração da disciplina.

Esses treinamentos sempre acontecem durante as férias ou recessos, após a distribuição da carga horária dos professores, e são abertos a todos os professores, embora haja um sentido de convocação para aqueles que ministrarão as disciplinas abordadas. Os professores que ministram esses cursos, quando não fazem parte do quadro de coordenadores, são remunerados no valor de sua hora/aula habitual.

No último semestre, pôde se observar uma diminuição na participação dos professores nos treinamentos oferecidos.

Embora não tenha sido realizada nenhuma pesquisa para identificar o nível de participação dos coordenadores, professores e alunos da escola nas decisões que os afetam, pôde ser observado pela pesquisadora e constatado em conversas informais com alguns de seus pares que: (a) as decisões tomadas em conjunto pela coordenação estão no nível operacional; (b) a maioria das decisões é tomada após todos os

coordenadores serem ouvidos, porém a decisão final cabe à direção; (c) as decisões estratégicas são comunicadas somente após terem sido tomadas e pouco se pode fazer para mudá-las; (d) as reclamações dos coordenadores, professores, funcionários administrativos e alunos são sempre utilizadas pela direção da escola para melhorar os processos da Escola-1; (e) os coordenadores, professores, funcionários administrativos e alunos conseguem fazer comentários, reclamações e sugestões facilmente.

Diante de todo o quadro descrito, embora a Escola-1 se encontre em um momento pouco favorável, parece que a IESP em questão já apresenta iniciativas que revelam uma reação positiva com relação às dificuldades encontradas pelos alunos. Sendo assim, em função da sua diversa gama de alunos, parece ser interessante para ela desenvolver suas competências para ensinar.

## 7 OBJETIVOS E METODOLOGIA

### 7.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A existência de uma seção para descrever os objetivos da pesquisa busca apresentar o que orientou o pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho. Todavia, é importante registrar que esses objetivos se transformaram durante o desenrolar da pesquisa. Porém, essas transformações, muitas vezes dolorosas, sedimentam o trabalho realizado e enriquecem o pesquisador.

Pretendeu-se, com a realização deste estudo, descrever como as competências docentes para a educação inclusiva são percebidas e trabalhadas pelos coordenadores da Escola-1 da IESP pesquisada. A intenção que orientou este estudo foi buscar informações mais detalhadas sobre o conhecimento dos coordenadores – aqueles responsáveis pela contratação, demissão e pela implementação de ações para a capacitação docente – sobre os alunos PNEEs e como os processos de ensino-aprendizagem que envolvem estes alunos são conduzidos.

Em função do exposto, e como já antecipado, o objetivo geral desta pesquisa é:

*Identificar os pressupostos e ações dos coordenadores com relação ao desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, na Escola-1 da IESP em estudo.*

Vale ressaltar que esta pesquisa visa contribuir para promover transformações na escola em estudo, tentando despertar um olhar mais humano para seus alunos e professores, em especial para os alunos PNEEs. Complementarmente, este estudo pretende também servir como um estímulo à reflexão sobre as práticas dos professores e a ação dos coordenadores nos casos que envolvem alunos PNEEs. Isto se mostra importante porque a transposição de conhecimento entre a educação voltada para PNEEs e a educação dita para alunos *normais* ocorre (PRIETO, 1999/2000). Logo, a

Escola-1 poderá se beneficiar de um melhor atendimento a *todos* os seus alunos, o que poderá auxiliar na reversão da situação em que ela se encontra – alto índice de evasão de alunos e redução do quadro de professores.

Dentro desta percepção foi feita a escolha da metodologia utilizada, que será detalhada nas próximas seções. Todavia, vale a pena observar que embora exista uma forte relação entre os objetivos deste estudo e a metodologia utilizada, não se pode deixar de considerar a existência dos elementos de subjetividade que permeiam todas as fases da pesquisa: desde a escolha do referencial teórico, até a análise e conclusões finais.

## 7.2 METODOLOGIA

### 7.2.1 Objeto da pesquisa

O objeto de investigação desta pesquisa é a Escola-1 de uma instituição de ensino e assistência social, localizada no Estado do Rio de Janeiro. Esta escola, dentre as 6 (seis) escolas que representam áreas de estudo específicas, é a terceira em relação à quantidade de alunos que movimenta e a IESP a que ela pertence está entre as 10 (dez) maiores IESPs do país.

### 7.2.2 Posicionamento sobre a opção metodológica

Antes de apresentar e justificar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa vale ressaltar que:

[...] a pesquisa não se apresenta como problema puramente técnico, limitado ao método. Assim sendo, a forma de avaliar uma pesquisa não se deve limitar à busca pela certeza de estar encaminhando um conhecimento alinhado a pressupostos. É preciso também examinar ativamente a natureza e as possíveis conseqüências da pesquisa. (COSTA, 2004, p. 67)

Baseando-se nos conceitos apresentados por Cooper e Schindler (2003), Gil (2003), Godoy (1995), Roesch (1999) e Yin (2001) para esta pesquisa, foi utilizado um estudo de caráter descritivo e exploratório, com argumento indutivo, tendo como tipologia de pesquisa o estudo de caso. Uma abordagem qualitativa por meio da análise



de discurso foi o instrumento utilizado para a interpretação dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas. Na escolha desta abordagem foram considerados os conceitos introduzidos por Coffey e Atkinson (1996), Gill (2003), Godoy (1995), Moreira (2002) e Roesch (1999).

Tendo esta pesquisa o objetivo de levantar como as competências docentes para a educação inclusiva são percebidas e trabalhadas pelos coordenadores da Escola-1 de uma IESP do Estado do Rio de Janeiro, o estudo de caso pareceu o tipo de pesquisa adequado, pois ele tem como objetivo estudar um fenômeno atual dentro de seu contexto (GODOY, 1995). Além disso, quando se busca responder a questões do tipo “como” ou “por que” sobre um sujeito ou uma situação em particular, o estudo de caso deve ser adotado (YIN, 2001). No entanto, o estudo de caso pode ser utilizado de vários modos: exploratório, descritivo e explanatório (ROESCH, 1999).

A escolha de uma pesquisa descritiva para a realização deste estudo se deve ao fato dele ter como objetivo fornecer informações sobre como os alunos PNEEs vêm sendo atendidos pela Escola-1, informações sobre a escola e sobre a IESP a que ela pertence. Além disso, segundo Gil (1999, p. 46):

As pesquisas descritivas têm como objetivo o refinamento de idéias ou a descoberta de intuições. A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

No entanto, com relação ao objetivo geral, esta pesquisa tem caráter exploratório, pois os estudos sobre alunos PNEEs em IESPs ainda são incipientes e o tema é pouco explorado. Sendo assim, uma pesquisa exploratória pareceu pertinente, pois:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (GIL, 1999, p. 45).

### 7.2.3 Participantes

A Escola-1 conta com 10 (dez) coordenadores que ocupam coordenação adjunta, sendo que 4 (quatro) acumulam coordenação de cursos. No entanto, participaram das entrevistas 7 (sete) dos 10 (dez) coordenadores da Escola-1 da IESP em estudo e uma ex-coordenadora geral e adjunta, que deixou o cargo no final do primeiro semestre de 2006. Dos 8 (oito) entrevistados, 5 (cinco) deles também acumulam ou acumularam o cargo de coordenador de curso.

A não realização de entrevistas com três coordenadores da escola se deveu a total incompatibilidade de horários. No entanto, após a realização das 8 (oito) entrevistas, pôde ser observado um alinhamento entre as respostas dos entrevistados, o que pode ser considerado um ponto de saturação das respostas (CRESWELL, 1998).

### 7.2.4 Coleta de dados

Os dados que buscaram caracterizar a escola e a IESP em estudo são fruto da observação desta pesquisadora, de informações obtidas por meio de conversas informais com os coordenadores, das entrevistas realizadas e de documentos internos – que por questões de sigilo não puderam ser elencados.

Para capturar as percepções e ações dos coordenadores no atendimento aos alunos PNEEs, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas tomando como base o roteiro que se encontra no Apêndice-1. As questões relacionadas no referido roteiro tiveram a intenção de permitir que os objetivos da pesquisa pudessem ser confrontados com o referencial teórico apresentado.

A escolha de um modelo de entrevista semi-estruturado se deve à liberdade que este oferece tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador, o que favorece um clima de espontaneidade.

Uma entrevista semi-estruturada fica entre uma entrevista estruturada (a entrevista se restringe à questões definidas previamente que são apresentadas sempre na mesma ordem e com as mesmas palavras) e uma entrevista não estruturada ou aberta (não utiliza nenhum roteiro que norteie o entrevistador, pois ele supõe que pouco ou nada sabe sobre o assunto) (MOREIRA, 2002). Em uma entrevista semi-estruturada, segundo Moreira (2002, p. 55):

[...] o entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem predeterminada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer.

Todos os encontros para a realização das entrevistas foram agendados anteriormente e a ordem em que foram realizadas teve como base a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas nos locais onde os entrevistados atuam como coordenadores e/ou como docentes. Algumas entrevistas sofreram interrupções por parte de alunos, professores ou funcionários administrativos e, em alguns casos, a entrevista precisou ser completada em um novo encontro.

#### 7.2.4.1 Entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Seu objetivo foi identificar os pressupostos dos coordenadores com relação às competências docentes para o exercício da educação inclusiva e levantar as ações administrativas que os mesmos desenvolvem para promover as competências docentes para o exercício da educação inclusiva.

As seguintes observações foram feitas sobre as entrevistas:

- O clima nas entrevistas foi descontraído. Isso pode ser observado pelo vocabulário informal utilizado pelos entrevistados e pelo entrevistador. As falas estão permeadas de sobreposições e interrupções o que, segundo GILL (2003), são características do modo conversacional.

- Os entrevistados se mostraram receptivos e, mesmo quando a entrevista se estendia por mais tempo do que o acordado, se mantiveram atentos às questões.
- Em nenhum momento se pôde perceber a intenção de esconder alguma informação. Muito pelo contrário, por estarem diante de alguém que conhece as suas dificuldades, alguns entrevistados muitas vezes deixaram transparecer seu desconforto diante de algumas decisões da IESP. Algumas falas são carregadas de emoções, chegando o entrevistado a alterar o tom da voz.
- As dificuldades encontradas por alguns entrevistados para responder algumas das questões propostas foram interpretadas como uma dificuldade real para encontrar a resposta, chegando a um caso extremo em que o entrevistado ficou rubro de vergonha por não ter uma opinião formada sobre o assunto.

Durante as entrevistas, muitos dos fatos apresentados pela pesquisadora na caracterização da IESP e da Escola-1 puderam ser confirmados, pois os entrevistados, visando enriquecer suas respostas, contextualizavam-nas. Outras características importantes da IESP ou da escola que não tinham sido considerados pela pesquisadora também puderam ser levantadas e foram incorporadas ao capítulo 6, que busca caracterizar o objeto desta pesquisa.

#### 7.2.5 Análise das Evidências

A análise qualitativa parece ser mais indicada quando se busca realizar um estudo de caráter descritivo (GODOY, 1995). De modo geral, é inerente a uma abordagem qualitativa uma variedade de estratégias e métodos de coleta e análise e uma variedade

de materiais empíricos. Seu objetivo é buscar significado nas “falas” e ações (COFFEY e ATKINSON, 1996)

[...] quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada (GODOY, 1995, p. 63).

Sendo assim, como faz parte desta pesquisa conhecer as percepções e ações dos coordenadores da Escola-1 sobre processos de ensino-aprendizagem envolvendo alunos PNEEs, esta abordagem pareceu mais adequada, pois reforçando os pareceres anteriores, “[...] a pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos” (ROESCH, 1999, p. 155).

Por se tratar de um tema de pesquisa em que, normalmente, as IESPs estão aquém do que é determinado pela legislação (MANTOAN, 2005), pareceu interessante utilizar um instrumento de análise que permitisse examinar a forma como a linguagem é empregada, mas também examinar aquilo que não é dito – os silêncios. Como esta, segundo Gill (2003), é uma das características da análise de discurso, este foi o instrumento escolhido para esta pesquisa.

A análise de discurso é um método que envolve diferentes enfoques no estudo de textos. No entanto, existem características-chave que podem ser encontradas em todas esses enfoques (GILL, 2003, p. 245):

- i. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão, e o ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
- ii. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
- iii. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
- iv. O compromisso de explorar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas.

Esta análise foi utilizada para apurar conclusões sobre o tema de pesquisa e foi aplicada às entrevistas realizadas.

O argumento de *indução* foi escolhido para dar significado aos dados levantados nas entrevistas, pois o que se buscou foi chegar a conclusões após a análise destes, juntamente com as percepções captadas pela pesquisadora. Esta escolha se baseou em Cooper e Schindler (2003 *apud* ROCHA, 2006, p. 75), que afirmam: “induzir é tirar conclusão a partir de um ou mais fatos em particular. A conclusão explica os fatos e estes dão suporte à conclusão.”

Levando em consideração as características inerentes às entrevistas semi-estruturadas e o caráter exploratório da pesquisa, este método de coleta de dados pareceu o mais apropriado para este estudo.

#### 7.2.6 Limitações Metodológicas

A tipologia de pesquisa escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo de caso, apesar de oferecer várias vantagens na identificação de aspectos expressivos em pesquisas sociais, não permite generalizações estatísticas. No entanto, as associações de fatos e eventos provenientes dessas pesquisas podem ratificar ou gerar novos conhecimentos.

Ao fazer uso de entrevistas semi-estruturadas e da análise do discurso como instrumentos para coleta e análise dos dados, deve-se considerar um certo grau de subjetividade por parte do pesquisador. Um instrumento de pesquisa que se baseia em um método qualitativo está sujeito a interpretação que o pesquisador faz da realidade. Sua individualidade na forma de interpretar os sinais e as falas dos entrevistados o levam a uma perspectiva particular. No entanto, a liberdade que essa abordagem oferece a torna um instrumento capaz de identificar, mais profundamente, múltiplos significados e dá flexibilidade à direção da investigação.

## 8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com 7 dos 10 coordenadores da Escola-1 da IESP em estudo, e com um ex-coordenador geral de curso e ex-coordenador adjunto, que deixou o cargo no final do primeiro semestre de 2006. Dos oito entrevistados, cinco deles também acumulam ou acumularam o cargo de coordenador geral de curso.

Tendo sido baseada na interpretação que esta pesquisadora deu aos dados coletados e reconhecendo a existência de elementos de subjetividade nesta interpretação, esta análise não tem a pretensão de ser exaustiva. No entanto, buscou-se encontrar nos discursos dos entrevistados pontos comuns e divergentes, que poderão justificar novas pesquisas para maiores esclarecimentos.

A apresentação dos resultados foi realizada mediante uma categorização com base nas questões apresentadas no roteiro para as entrevistas (Apêndice-1). No entanto, vale ressaltar que alguns assuntos surgiram espontaneamente em algumas entrevistas e estão sendo tratados nesta análise por terem sido considerados de grande importância.

Na primeira categoria – O professor da Escola-1 - buscou-se caracterizar, sob o ponto de vista dos coordenadores, como é a relação coordenação/professor, como os professores da Escola-1 realizam suas atividades em sala de aula e que orientações eles recebem para desempenhar estas atividades. Estes aspectos se mostraram importantes porque, segundo Fontes (2002), os professores são os principais agentes de mudança no desenvolvimento da escola inclusiva. Na segunda categoria - O aluno portador de necessidade educacional especial - seguem os entendimentos dos coordenadores sobre o que é um aluno PNEE, como ele é identificado e como ele é atendido pelos professores e pela IESP. Na terceira categoria - Competências docentes para a educação inclusiva - são apresentadas as competências docentes que os coordenadores consideram relevantes

para a educação inclusiva e a avaliação que eles fazem de seus docentes com relação a estas competências. Por último, na categoria Desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, são apresentadas as ações institucionais para a capacitação docente para atendimento aos alunos PNEEs, o que os coordenadores sugerem nesses casos e a quem os professores atribuem a responsabilidade por este desenvolvimento. Isto posto, seguem os resultados apurados.

## 8.1 RESULTADOS APURADOS NAS ENTREVISTAS

### O PROFESSOR DA ESCOLA-1

Esta análise pareceu importante porque, se os professores são considerados agentes do processo de mudança na busca de uma escola mais inclusiva, como aponta Fontes (2002), o seu relacionamento com os coordenadores e a forma como eles desempenham suas atividades docentes são de fundamental importância. Por terem um contato direto e freqüente com os alunos, os professores podem funcionar como um elo entre os coordenadores e os alunos, de forma semelhante ao modelo *Middle-up-down* proposto por Nonaka e Takeuchi (1997). Sendo assim, os professores estariam no centro do gerenciamento da criação do conhecimento e poderiam ser catalisadores de novas estratégias. Esta idéia pode ser ratificada pelo depoimento do Coordenador C que, ao perceber a baixa intensidade desta relação, sente necessidade em ter os coordenadores atuando, simultaneamente, como docentes.

Então acho que o mais importante é não ter os coordenadores apenas encastelados na condição de coordenadores. Acho que o mais importante também é você ter os coordenadores sendo professores, porque eles fazendo esse papel, fazendo esse intercâmbio com o aluno, seja no início, seja nos períodos iniciais, nos períodos intermediários ou nos períodos finais, você tem além daquele momento de coordenação que os alunos procuram a coordenação eventualmente, você também tem aquele momento em que o aluno pode meio que desabafar o que está acontecendo... e esse professor que está no papel de coordenador também ele pergunta “e aí, como é que estão as coisas, como é que vão, como é que foram de avaliação”, ou seja, ele tem ali... é um momento que você cativa o aluno pra... se você tem um coordenador que dá aula no primeiro semestre, né... então ele vai saber quem são todos os alunos do primeiro semestre né... e vai ter, de uma certa forma, como acompanhar esse aluno ao



longo daquele semestre... fazendo... ele ter que fazer um papel aglutinador, de aglutinar aquela moçada toda e fazer com que... também trazer a responsabilidade pra cima dos alunos... mostrar qual é o papel dos alunos dentro da sala de aula... qual é o papel do aluno no ensino como um todo. Então esse papel de você ter um professor coordenador dentro da sala de aula... eu acho de suma importância. Por quê? Porque você tem um *feedback* mais rápido. Pelo menos uma vez por semana, ou duas vezes por semana, você tem um *feedback* de uma boa gama de alunos. (COORDENADOR C)

Ao buscar informações sobre os professores da Escola-1, pôde-se observar, pelo discurso dos coordenadores, que: (a) na maioria das vezes, os problemas que afetam o aprendizado do aluno chegam ao conhecimento da coordenação por meio dos alunos – os professores só se manifestam quando provocados pela coordenação; (b) os professores têm pouco compromisso com a aprendizagem do aluno.

Embora todos os coordenadores tenham declarado ter boas relações com os professores (“procuro sempre ser amigo do professor, para facilitar o canal de comunicação”, “eu acho que [a relação coordenador/professor] foi muito positiva”, “Eu tento ser o mais amigável possível, e nunca passar aquela idéia assim: “eu sou o coordenador, e você é professor”) quando questionados sobre como tomavam conhecimento dos problemas que afetam os alunos, todos informaram que, na maioria das vezes, é o aluno que traz o problema.

Ao descreverem como ocorre a comunicação coordenador/professor, observou-se que:

Eu recebo muita visitação de professor aqui. Mas eu também procuro fazer um viés no sentido contrário. Eu procuro sempre ir na sala dos professores pelo menos uma ou duas vezes na semana, em dias diferentes. Pra conversar, bater um papo, pra falar sobre as novidades, falar o que que está acontecendo...(COORDENADOR C)

É muito mais no sentido de a coordenação buscar e fazer as perguntas e o professor ir falando do que o professor trazer. E o professor trazer é sempre aquelas figurinhas padrão, se ele não vem trazer, se não vem conversar, você já estranha, tá doente, tá com algum problema, porque é do perfil do professor. E tem também aquele perfil que é o queixão, o queixume, que é uma queixação só: “porque os alunos são isso, os alunos não prestam atenção...”. Tudo é o aluno e ele é um santo.[...] Às vezes o que desperta é fazer aquelas perguntas chatas: “Mas porque isso? Porque você acha que aconteceu isso? [...] Às vezes ele começa, você percebe que ele muda totalmente, cruza os braços, cruza as

pernas, já começa a ficar vermelho de raiva. Aí pronto já não existe o espaço para o diálogo. E existe aquele professor que [...] começa a despertar porque ele mesmo começa a ficar chocado com os fatos. [...] “Será que eu estou falando grego? Fiquei curioso...” Aí ele se choca, cai um cofre, não cai só uma ficha. Mas tem aquele professor que fica extremamente irritado, que fica na defensiva. Naquele momento que o professor parte para a defensiva ele cortou qualquer possibilidade de interação. (COORDENADOR B)

Um ponto que chamou atenção para este coordenador e que pode ser observado no relato abaixo, foi o fato dele associar a estratégia da IESP, com relação às responsabilidades dos coordenadores, às dificuldades de acompanhamento do trabalho dos professores. Essa crítica já foi apresentada por Zarifian (2001) e por Lück (2006a) quando ressaltam a dificuldade que as IEs têm de sair do modelo burocrático.

o que acontecia no meu caso é que você tem dois meses de aula que é um intenso trabalho burocrático, você fica colocando, “ensalando” o aluno, arrumando o plano de estudo. Então o máximo que você faz é dar uma olhadinha nos diários de professores, o que já andou, o que não andou ainda. Então quando está próximo da Prova-1, ou na semana da Prova-1, é que você arruma um espaço de tempo para interagir com o aluno e aí a ladeira, o carro já desceu ladeira abaixo porque já passou metade do curso. E aí o que você tenta fazer nesses casos é chamar o professor, sugerir, mostrar, conversar. (COORDENADOR B)

O corporativismo, outro problema apontado por Lück (2006a), que também é consequência da má administração, pode ser encontrado em outro relato deste mesmo coordenador.

Acho que tem duas questões. Eu acho que tem uma que é muito séria que é a política e da natureza humana, que é das cartas marcadas, dos assentos cativos, então há uma situação de um professor X que ele é assento cativo e ninguém mexe, que tem envolvimento com pessoas aqui dentro que trabalham na alta gestão da instituição. É um problema sério, você perder essa autonomia, ter que passar a mão na cabeça porque tem. Então dizer que não tem é encobrir os fatos, porque tem. Eu, da minha época lembro de uma situação, é, e tem outras duas outras situações. Tem a situação do professor que é ético, é esforçado, que você percebe que tem um bom relacionamento com a coordenação e se mostra prestativo ao relacionamento, a conversa. Então eu acho que sempre vale a pena, a gente tem que olhar o contexto, “será a gente já ajudou o suficiente esse professor?” (COORDENADOR B)

Ao analisar o desempenho dos professores em suas atividades docentes, a maioria dos coordenadores percebe que embora existam professores que se preocupam com a aprendizagem do aluno, grande parte deles, ao ministrarem suas aulas, não demonstram

esta preocupação. Não existe um cuidado para que o aluno se desenvolva de forma autônoma e crítica. No entanto, esta preocupação deveria existir, pois segundo Demo (2005, p. 51) “Todo professor deveria ser *pedagogo*, não como é o pedagogo profissional, mas com o compromisso de cuidar da aprendizagem do aluno.”.

Porém, os coordenadores afirmam que:

[...] muitos professores estão um pouco retrógrados, tipo, eu vou seguir a regra. Eu vou dar a minha aula e você resolva seu problema com a coordenação, com o papa ou com quem quer que seja. (COORDENADOR A)

Tem um professor extremamente preocupado com todos, é aquele professor em que já é um valor, tem isso intrínseco com ele, essa preocupação com todos, com o envolvimento de todos, com o rendimento de todos, é aquele professor que interage muito com a coordenação, traz o feedback, fica desesperado por que se sente de mãos atadas porque não consegue ajudar. E você tem aquele professor que é o professor elite, assim, ele só direciona para aquele pessoal de mercado de trabalho, ele fica sempre com aquele grupinho deles, eles estabelecem um pacto e ele dá aula para os pares, para quem está no mercado de trabalho, então ele faz daquilo uma grande aula de MBA. É... mas é fato. Mas tem aquele professor que é o petista, que vai nas minorias, então ele fica discutindo o sexo dos anjos e trabalhando para aquele pessoal que não quer nada e você acaba que desmotiva, e aquele que está no mercado de trabalho acaba que nunca aparece também, então ele fica ali nas minorias, ali atuando, né? E você tem aquele professor que entra em sala e não interage, é ele com o quadro, quem acompanhou, acompanhou. Então independente da turma que está ali ele não interage, nem chamada ele faz. Então às vezes dá umas provas que não tem nada a ver com a turma e normalmente é o professor que dá mais problema. Normalmente é um professor muito sério, um professor muito amplo, mas você vê que a interação dele é zero, porque ele não parou para saber quem era a turma. No máximo ele diz que os alunos são muito fracos, mas quem são esses alunos, quais são as suas fraquezas, ele não sabe dizer. Ele só sabe dizer que os alunos são muito fracos, que não acompanham, aí você vê a dificuldade de interagir.[...] eu diria que o professor que traz esse feedback para você é um percentual pequeno (COORDENADOR B)

[...] alguns professores comentam que tem que dar uma modificada no seu método de aula, no conteúdo pra poder atingir o seu aluno, se não fica complicado. [...]a maioria dos professores... hoje eu vejo a maioria dos professores... [...] são bons profissionais que atuam hoje no mercado, que vem lecionar à noite... [...]é um senhor profissional, conhece do assunto, que trabalha com aquilo ali, mas não tem essa didática, de chegar dentro de sala de aula, e tornar aquilo ali interessante pro aluno. Ele vem, vai passar a experiência dele de forma bem fria, e aquilo ali não torna aquele negócio interessante pro aluno.[...] mas de repente tem professor que não se preocupa com isso, né... se ele está agradando ou não, ele vai ali dá a aula dele, acabou... acabou. Quem tirou proveito tirou, quem não tirou depois corre atrás. (COORDENADOR H)

[...] o professor dá exatamente a mesma coisa. O material que a gente vê que eles têm. Eu que incentivo eles a usarem *datashow*, fazer cursos de *Breeze*,

essas coisas, então eu percebo que alguns têm uma resistência porque isso implica em ter que mudar o material. (COORDENADOR F)

[...] eles [os professores] tentam ajudar a turma naquilo que é possível, mas quando vê que não tem jeito, realmente não se esforçam. [...] porque onde, no momento, ele me retornaria que essa turma está com dificuldade, nisso, nisso, naquilo... como eu não tenho esse retorno, eu acredito muito mais que eles tentam, a partir do momento que a turma não corresponde, existe um desestímulo das duas partes. E aí, o que é pior... muitas vezes para evitar... que a culpa do fracasso seja dele, ele até consegue fazer uma situação com que os alunos consigam ter uma aprovação, e aí você tem uma bola de neve, que alunos não preparados vão conseguir. [...] Aquilo que é possível seria... se o aluno faz uma pergunta, ele responde, e... ele pode se oferecer para ajudar do lado de fora, mas também, se o aluno não procurar, ele não procura o aluno. Então acho que aquilo que é possível, é exatamente essa questão: ele não ir atrás do aluno... “vem cá, você estava com dificuldade. Quais as dificuldades?” , não se mostrar interessado com o problema do aluno. Eu acho que a partir do momento que tivesse esse tipo de iniciativa, você ia... teria... o aluno se sentiria importante, coisa que não acontece. Se o aluno vier ao professor tudo bem, agora o professor não vai até o aluno, então faz com que o aluno... “ Não está ligando pra mim.” Então, deixa eu aqui no meu canto que está tudo bem. Eu acho que esse diferencial poderia acontecer. (COORDENADOR G)

Neste último depoimento pode-se observar a ocorrência do que Perrenoud (2000, p.177) chamou de “acordo tácito sobre a essência do ofício lançam um véu protetor sobre a realidade das práticas”. Isso não privilegia o desenvolvimento do aluno, nem do docente.

Este mesmo tipo de acordo também pode ser verificado no seguinte relato:

Às vezes também quando o problema se extrapolava e o aluno fazia um pacto de mediocridade, você tinha outro colega que vinha colocar. Então, esses casos eu ficava atenta, mas (como eu vou te dizer?), diminuía a importância, porque eu acho que é um direito do aluno essa relação que ele estabelece em sala de aula, o respeito ali. E se o aluno posteriormente viesse reclamar falta daquele conteúdo, falta daquele pacto, eu citava a situação; “tal data aconteceu isso, isso. Eu soube disso, disso. Então vocês fizeram um pacto que fizeram, foi uma negociação que ficou melhor para a turma, paciência, mantenham agora”. (COORDENADOR B)

Porém, o relato acima chamou atenção não só pelo pacto de mediocridade fechado entre o professor e a turma, mas também pela postura passiva da coordenação diante do problema, o que a torna signatária do pacto.

Todos esses aspectos já foram sinalizados por Santos e Carvalho (1999/2000), Alencar (2004) e Fontes (2002), que apontam para o despreparo dos professores; por

Demo (2004) e Freire (2005b), que criticam a abordagem mecanicista da educação e por Perrenoud (2000), que critica práticas docentes que não privilegiam o processo de ensino-aprendizagem. Gadotti (2002) ainda alerta para o risco de comprometer a formação do profissional quando esta abordagem é utilizada pelas IES. Este cenário, como ressaltam Mantoan(1999/2000), Mittler (2003), a Declaração de Salamanca (1994) e o *Index for Inclusion* (2002), não favorece o desenvolvimento da escola inclusiva leva questionar o preparo dos gestores (coordenadores). Tudo isso aponta para a necessidade de capacitação dos docentes e dos coordenadores da Escola-1.

Porém, Castro (2003) resalta a responsabilidade do aluno do curso de graduação pelo seu aprendizado. Quanto a isso, o Coordenador E destaca:

[...] aí que entra o aluno e o estudante às vezes. O aluno não está nem aí que não entendeu. O estudante vai mandar *e-mail*, vai procurar apostila, vai pedir material, vai fazer exercício, vai te mandar pra ver se acertou.

Embora os coordenadores reconheçam a necessidade do professor se preocupar com a aprendizagem do aluno, as orientações que eles lhes oferecem nem sempre refletem esta preocupação. No relato abaixo, parece que o próprio coordenador limita a ação do docente e do aluno à sala de aula.

Eu converso com os professores antes para que eles façam da seguinte forma: são alunos que eles... não adianta você colocar material para xérox, material extra para eles lerem em casa, para que eles se aprofundem, pois são pouco que vão fazer. A maioria do ensino é tirado daquele momento dentro da sala de aula. Então aquelas três horas na sala de aula são o momento mais importante da matéria. Eventualmente pode ser que eles façam algum exercício em casa. Não sei se o motivo é falta de tempo, preguiça, não sei. Mas eu procuro reforçar isso a eles. Reforçar a sala de aula. (COORDENADOR A)

Outro exemplo pode ser encontrado no depoimento do Coordenador C. Ainda que ele reconheça a importância de ter, principalmente nos primeiros períodos, “professores que sejam aglutinadores, professores que costumam chegar mais próximos aos alunos... e discutir com o aluno de uma forma mais cristalina, mais calma, mais tranqüila...” e oriente seus professores a conversar com o aluno quando este apresenta problemas de

rejeição / bloqueio à disciplina, ele declara que, nos casos de alunos com dificuldade de aprendizagem é preciso:

exercitar, exercitar, exercitar, exercitar, exercitar. Ou seja, entra na base da base da repetição... alguns alunos existe a necessidade da repetição... eu procuro mostrar o entendimento... boa parte pega o entendimento... aí aquele com um pouco mais de demora, de lentidão no desenvolvimento do raciocínio... a gente... eu paro: “Ó, vai fazendo aí...” Paro, vamos lá: tum, tum, tum, tum... E bom vejo que não vai na base do entendimento, aí eu busco o quê? Repetição, repetição, repetição. Até ele um dia enxergar: “Pô, agora, eu entendi”... Às vezes é o tipo de pessoa que lá na frente ele vai acabar esquecendo, mas... é... você tem que trabalhar de alguma forma...” É preciso incentivar o aluno. “Você fala assim: “Você é capaz, cara”. (COORDENADOR C)

Neste relato, embora o coordenador se preocupe em estimular o aluno, ele parece demonstrar mais interesse na aprovação do aluno do que no seu aprendizado.

A contradição entre o relato dos coordenadores e suas ações quando estão atuando como docentes pode ser observada, também, no relato do Coordenador E. Ao descrever as orientações que costuma dar aos professores sob sua coordenação, ele declara:

A gente sempre trabalha com o pedido aos professores pra que façam o máximo pra trazer o aluno pra junto dele. É o famoso dar um “objetinho” na boca do aluno. Se o aluno não quer ter você, você tem que tentar buscar. Buscar um meio pra trazer o aluno até você. [...]Ah, ele não quer nada, você tem que estimular. Buscar nele o interesse na disciplina. Tentar mostrar pra ele a importância daquela disciplina pra ele. (COORDENADOR E)

No entanto, este mesmo coordenador relata que:

O que eu converso com o pessoal [professores] é sobre perfil do aluno e eles me passam a sensação que eu tenho. Então eu intuo, eu deduzo que eles não mudam a maneira de trabalhar. Eu também não costumo mudar não. Eu sempre trabalho da mesma maneira. Óbvio você tem os momentos saia justa que você tem que ter jogo de cintura maior num lugar, no outro mais... mas sempre de maneira geral eu tenho uma mesma linha de trabalho, a mesma metodologia e é assim que eu vou. E é assim que parece que eles fazem também. (COORDENADOR E)

Estes dois depoimentos mostram pensamentos e ações divergentes. Ao mesmo tempo em que o coordenador demonstra uma preocupação com o aprendizado de cada aluno, ele não demonstra, nem reconhece em seus professores esta preocupação com a especificidade de cada sala de aula.

No entanto, alguns coordenadores enxergam o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais ampla. Esses coordenadores costumam dar as seguintes orientações:

[...] quando o aluno conversa comigo, e relata boa parte da dificuldade no relacionamento, aí eu converso com o professor pra saber até que ponto que ele, o professor, está preocupado com que o aluno, como é que o aluno observa ou entende a mensagem que ele está passando. Então fique atento porque tem aluno recebendo a mensagem ou entendo a sua mensagem de maneira diferente. Vê se você consegue tratar, reavaliar, conversar com os alunos, pra que ajustasse essa percepção. Você pode estar indo pra um lado e o aluno pro outro. Embora como a turma funcione... o mesmo diálogo funcione pra uma turma, pra outra não. Às vezes o professor não percebe, não costuma perceber o retorno exato daquilo que ele está falando e aí pensa que está tudo certo. (COORDENADOR F)

Vale a pena ressaltar que a maioria dos coordenadores atua também ministrando disciplinas em diferentes turmas da Escola-1. Nestes casos, as contradições entre seus pensamentos e suas ações ficaram mais evidentes.

#### O ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Levantar o entendimento dos coordenadores sobre o que é um aluno PNEE, como ele é identificado e como ele é atendido pelos professores e pela IESP é importante, pois isso permitirá entender, um pouco melhor, o assunto que será tratado na próxima categoria e que é um dos objetivos desta pesquisa – as competências docentes para a educação inclusiva.

Pôde se observar que o conceito de aluno PNEE, para a maioria dos coordenadores, está muito associado ao aluno portador de deficiência (motora, mental ou sensorial). Alguns coordenadores percebem que existe uma diferença entre os conceitos, mas não sabem explicar, de maneira segura, quem são estes alunos. Com isso, eles deixam de considerar, segundo Marques (2000) os alunos portadores de altas habilidades e os alunos com condutas típicas – pessoas com dificuldades de relacionamento em função de alterações no comportamento social e/ou emocional. Os relatos abaixo reforçam esta interpretação dos dados.

Bom eu considero, um aluno que tem deficiência visual, surdo e tal. Mas assim não sei se é um pouco de exagero mas tem alunos nossos, tem um aqui da Unidade L, o famoso Aluno A6, que está há três anos no primeiro período. Ele certamente tem necessidades especiais. (COORDENADOR E)

São alunos que precisam de uma ajuda a mais, para..., algum facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Então isso pode envolver uma pessoa especializada em LIBRAS, pode ser uma pessoa leitora, não sei, mas também pode ter algumas coisas mais avançadas, não sei, fatores psicológicos. (COORDENADOR A)

Eu acho que é um aluno que precisa de uma atenção maior. É um aluno que ele não parte de igual condição com os demais, então eu preciso munir esse aluno com ferramentas. Não quer dizer que ele seja diferente. Ele é um aluno que precisa de um ferramental maior pra poder então chegar em iguais condições pra desempenhar o processo de aprendizado a meu ver. (COORDENADOR B)

[...] eu considero aquele aluno que tem dificuldade de conseguir assimilar um conteúdo. Não pela primeira vez, mas aquele aluno que você explica 2, 3, 4 vezes e ele continua tendo dificuldade... de repente não é nem o portador de uma necessidade educacional [querendo dizer especial]... (COORDENADOR H)

Após a explicação que ampliou e esclareceu, para os entrevistados, o conceito de aluno PNEE, buscou-se entender como estes alunos são identificados pelos professores e pela IESP. Nestes relatos puderam ser encontradas as dificuldades apontadas por Prieto (1999/2000) para a identificação dos alunos PNEEs e pôde ser levantado o papel do professor nesse processo.

A maioria dos coordenadores descreve que quando o aluno, o professor ou a família não se manifestam, o problema pode permanecer sem nenhuma solução por vários semestres. Como exemplo, o Coordenador A relata que quando não obteve bons resultados com um aluno que cursava uma disciplina pela oitava vez, o coordenador A (então professor do aluno), procurou saber se havia algum tipo de apoio pedagógico na instituição, e não havia. Então, nada foi feito para auxiliar o aluno. Vale ressaltar que este aluno já havia passado por outros diferentes professores e que nem o aluno, nem o professor, nem a família levou o caso para a coordenação, nem a coordenação buscou tomar ciência desses casos.

Os Coordenadores F e E, se referindo a casos semelhantes, declaram:



E também tenho notícias de gente que está não sei há quantos anos no curso porque alguém disse que tinha que fazer e não tem condições de raciocinar. Quer dizer, essa necessidade especial, eu não sei como superar.[...] A família quer que o aluno continue, o aluno quer continuar, só que... que tipo de apoio que a gente pode dar? Pra um aluno que tem dificuldade de raciocínio lógico, por exemplo? Aí teríamos que ter um professor especial? Com a preparação muito específica pra poder construir todo um detalhamento... (COORDENADOR F)

Mas como ele, a mãe dele, a instituição o vê como um aluno normal porque ele não tem uma deficiência palpável, ele não é tratado como especial, mas um aluno desse certamente é. Ele precisa de um acompanhamento. [...] O aluno quando se inscreve no vestibular, ele indica se tem e qual é a deficiência. Se ele for cadeira de rodas, pra gente poder botar rampa de acesso. Se é surdo, mudo, pra ter intérprete, enfim. E quando ele aluno é aprovado no vestibular, essa aprovação é notificada ao pró-reitor acadêmico, aí ele trata isso com os coordenadores do curso. [...]então a maioria dos professores, eu acho, eles não, acabam não percebendo esse negócio. Alguns por não terem esse lado humano mais desenvolvido. O lance da preocupação, do zelo com a educação, um negócio meio Cristóvam Buarque assim. Outro porque a gente não é médico, a gente não consegue perceber, muitas vezes você nem tem estalo pô é verdade esse cara pode ser hiperativo ou depressivo. Eu me imaginando numa situação como essa. Vamos supor que eu perceba, pô será que esse cara é hiperativo? Eu levo o caso pra cima. Vou levar na reitoria. O que que a reitoria vai fazer? Vai ligar pra mãe do aluno. Ó, o seu filho é hiperativo. Pode dar um problema isso aí. Até processo pode gerar. Dependendo de como a família trata isso. Então é uma situação muito delicada. Eu acho que isso deveria partir do aluno ou da família do aluno também. Olha, nós temos, meu filho tem um problema de hiperatividade e tal, aí a gente tem como tratar. (COORDENADOR E)

Apesar do Coordenador E reconhecer, no depoimento acima, que uns professores estão mais preocupados com o aprendizado dos alunos do que outros, não existe sequer uma política para alocar os alunos PNEES nas turmas desses professores.

Além disso, nesse relato, pode-se observar a preocupação com o envolvimento da IESP em processos jurídicos que poderiam manchar a sua imagem e gerar custos extras. Em consequência disso, pode-se perceber, também, uma postura onde o Coordenador E parece se desresponsabilizar pelo aprendizado do aluno.

Retomando a análise sobre a identificação dos alunos PNEEs, vêm os trechos abaixo:

O deficiente seria facilmente identificável [...] Mas dificilmente nós buscamos tentar identificar cada tipo de aluno em função das suas deficiências. E também eu acho que não estamos totalmente preparados pra atendê-los com as suas características específicas. (COORDENADOR D)

Eu acredito até que tenha esse aluno, mas só que nós não percebemos a sua existência, dentro de um processo, para estabelecer uma solução, para superar esse problema. (COORDENADOR G)

O Coordenador G ainda destaca que, na maioria das vezes, somente quando o professor se sente, de alguma forma, ameaçado aí sim ele leva o caso a conhecimento da coordenação.

Alguns coordenadores ressaltam não só o despreparo e a falta de vontade do docente para identificar os alunos PNEEs, mas apontam para as condições de trabalho pouco favoráveis a esta identificação. Esta dificuldade pôde ser captada nos relatos abaixo:

[...] se for um problema de dificuldade de aprendizado, isso, se a turma for pequena, é fácil de detectar, é mais fácil, mas se piorando o caso, colocando numa turma de 90, 100 alunos, conseguir identificar que tem ali um aluno com necessidade especial de aprendizagem é complicado, às vezes passa despercebido. (COORDENADOR A)

dependendo... isso depende muito da turma e depende do aluno. Se for uma turma pequena eu acho bem mais simples de conseguir identificar. Por exemplo, essa turma agora que eu trabalhei... a última turma que eu trabalhei, era uma turma de 20 e poucos alunos... então eu conseguia detectar os alunos que estavam assim... desinteressados, eu conseguia identificar os alunos que têm dificuldades realmente... são aqueles que você vê, desde do início, que dificilmente vão ter êxito na matéria. [...] mas eu digo, se a gente for trabalhar com uma turma de 80 alunos, 70 alunos, eu acho que já se torna mais difícil, não é questão que eu não vou detectar... de repente tem 3, 4 alunos com essas dificuldades... você só consegue detectar 1. 2... sei lá. (COORDENADOR H)

Além da dificuldade para identificação dos alunos PNEEs, aqueles professores que conseguem identificá-los, nem sempre têm atitudes que favorecem ao aprendizado do aluno. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

O professor percebeu que tem alunos mais complicados, com essa dificuldade, mas não fez nada. Deixam eles à própria sorte.[...] Eu enxergo que quando o professor percebe que tem um caso especial desse na turma, há até aquela impressão: puts! Vou ter problema! [...] A maioria vem me perguntar: “O que eu faço. Eu tenho um aluno que tem uma extrema dificuldade e tal e tal... Eu não tenho pra quem encaminhar”. Eu vou conversar com o aluno e tento ver onde está o problema, mas aí é uma iniciativa minha, não institucional. [...] O que está ao meu alcance é conversar com o professor, explicar o problema, claro pedindo discrição para não discriminar o aluno dentro da sala [...] então para observar um pouco mais aquele aluno, dar um pouco mais de atenção, porque na maioria das vezes ele quer um pouco mais de atenção.” (COORDENADOR A)

Vamos supor que eu perceba que eu tenho um aluno que não é simplesmente um arruaceiro, ele é um cara que tem problemas, eu vou tratá-lo diferente, não vou ficar pô esse cara é o maior mala... eu vou tentar que ele se comporte legal, que pare de falar, que pare de cutucar o colega do lado, que pare de andar, que fique na dele, mas eu assim, eu não sou médico, eu não posso dar remédio pra ele, então por mais que eu tente tratar ele de maneira diferente, se ele tem um problema incontido, eu não vou conseguir. O máximo que eu vou fazer é não de tratá-lo. Eu estou imaginando. Não passei pela situação. (COORDENADOR E)

[...] muito difícil... muito difícil você ter um professor que venha falar sobre um fato como esse e diga assim “não... daqui pra frente eu vou fazer de tal maneira, pra tentar ajudar esse aluno.” É muito difícil... ele vem e te passa o problema “ó, tá acontecendo isso, isso, isso... na turma, com tal aluno... vamos ver o que a gente pode fazer...” Mas eles não vêm assim com uma proposta “ó, daqui pra frente vou fazer de tal maneira, eu tô só te comunicando pra você saber que eu estou fazendo desta forma pra poder atingir o aluno” [...] isso eu tive a oportunidade, nesses 3 anos de coordenação, de ver 1 ou 3 vezes acontecer. (COORDENADOR H)

O Coordenador D, embora declare não ter conhecimento de nenhum caso de aluno PNEE em seu curso, acredita que quando identificados, eles serão tratados “Casuisticamente. Ou seja, em função de uma ação, buscar uma solução ou uma reação aquela ação. Em algumas situações podem não ser a melhor solução.”

O Coordenador B detalha um pouco mais as atitudes dos professores e chama a atenção para o fato de que a exclusão pode partir não só do professor, mas também da turma. Esta preocupação também é manifestada pelo *Index for Inclusion* (2002) que relaciona, na dimensão Cultura Inclusiva, uma série de indicadores que permitem verificar se existem barreiras que impedem as pessoas, as instituições e as comunidades de se sentirem parte de uma mesma comunidade e se as partes envolvidas compartilham o sentimento de respeito à diversidade. Este sentimento é importante porque ele influenciará a política adotada e a prática do dia-a-dia nas salas de aula.

[...] o que geralmente acontece é esse aluno ficar alheio porque o professor não tem competência para, né, tem aquele professor que faz questão de deixá-lo alheio e aquele professor que até tenta, mas que verifica que até a turma fica impaciente... Então eu acho que essa questão da exclusão é dos dois lado, às vezes tem do professor e às vezes tem da turma também. Às vezes que tem da turma que é muito sério, o professor até tenta, mas a turma começa a podar e o professor acaba indo. Então isso é muito delicado, é muito complexo, eu nem sei como isso seria feito, mas isso não seria feito nem de longe. Acho que são ações louváveis de alguns professores pontuais que às vezes repercutem

positivamente no aluno. E tem o caso também de um aluno que não tem condições, só passou em determinado professor porque basta puxar o saco dele, né, a regra para o rendimento do aluno não é o aprendizado, mas o quanto aquele aluno o bajula e acaba entrando na regra de jogo dele ou não. É também uma carta marcada que não sai da instituição. [...]eu pude perceber aquele professor que está muito mais preocupado com o ensino efetivo do que com a aprendizagem. Então aquele professor que vai pro quadro, é competente, estuda pra caceta, sabe? Sabe tudo... E a gente tem vários assim, tem um caminhão de conhecimento, mas eles só sabem ensinar. Não sabem perceber se o outro está aprendendo... Quem é o outro, né? É dele, é do mecanismo dele. Então o aluno que leve certinho, que consegue perceber, ir perguntando, ir do lado do professor, ele se dá bem. Tem aquele professor, que é o professor que está mais preocupado, que quer saber o que houve... Interage... E às vezes esse professor sofre muito... Geralmente, é o professor que mais sofre, porque sente muito incompetente, de mãos atadas, diante da situação. Tem aquele professor que percebe, mas ele já ligou o “foda-se” e não tem jeito mesmo, não dá, e também se a instituição, se ela não faz por onde, porque que eu vou fazer? Então é aquele professor conformado, que eu chamo assim. Ele até percebe, mas ele não... E tem aquele professor que coloca pra você e diz assim: “Ó, me livra aí. Já passei. Tá o problema aí, agora, você resolva”. Do tipo, dá a ciência pra não ter um problema maior, mas ele não quer ter aquele compromisso, sabe? E aí, eu acho que esse professor tá mais no contexto de querer se livrar daquele fardão. “Passei a bola pra frente. Agora, tá com a coordenação. Já até avisei, tá com a coordenação” O discurso dele é esse. “Ah! Esse aluno aí, já tive aula com ele até passei o problema pra coordenação”. [...]Esse professor comprometido, ele chega e pergunta: “Ah! Não sei, o que que a gente faz agora?” Aí, eu assim: “Caramba, também, não sei.” Aí a gente... Geralmente, é um *brainstorming*, porque são situações delicadas. Situações de comprometimento. (COORDENADOR B)

Embora a maioria dos professores encontre dificuldade para lidar com alunos PNEEs, para outros esta situação é vista como um desafio, um momento para desenvolvimento de suas competências.

Tem uns que se empolgam com o fato. A Prof11, por exemplo, adora porque ela tem um lado humano muito grande, então ela gosta de trabalhar isso pra ela como profissional e humano ao mesmo tempo, é muito legal, é um desafio pra ela, ela ensina e vai embora. Tem uns que tem a dificuldade natural. [...]Mas boa vontade eu acho que todos têm, só que alguns gostam do desafio, outros se adaptam a ele.[...] Quando eles vêm que a gente começa a pedir muita ajuda pra um aluno e o aluno não está respondendo, eles começam a mandar relatórios. [...] O que eles normalmente se manifestam é com relação às notas. Boas ou ruins. Quando a nota é boa, então eles se manifestam com felicidade, porque pra eles também é uma vitória. “Ah o fulano ficou com tanto”. Eu lembro que quando a Aluna A7 tirou nove e meio com a Prof11, a Prof11 só faltou dar cambalhota. (COORDENADOR E)

Apesar de a maioria dos coordenadores ter um discurso semelhante com relação à forma como os professores atendem aos alunos PNEEs, chamou atenção o depoimento

do Coordenador G. Este coordenador relatou o seguinte problema ocorrido com ele, em uma de suas turmas, provocado por um suposto aluno PNEE:

[...] ele chama a atenção e dispersa todo o grupo. Quer dizer, ele num grupo, o grupo gira em torno dele. Ele leva. Ele levou a turma toda, não tive condições de cortar isso.[...] Então, isso é um problema, que eu teria que realmente cortar. Quem são os líderes, digamos assim, desse grupo e isolá-los ou, numa turma com meia dúzia de alunos, pra que aqueles como caso perdido, esquece eles ou então... até mesmo não renovasse a matrícula, que é difícil. Mas, porque muitas vezes por causa de meia dúzia, você perde a turma inteira.

Este caso se destacou porque, nas demais declarações, nenhum coordenador sugere, mesmo implicitamente, qualquer tipo de ação que não seja a intensificação da relação professor/aluno e um apoio especializado. Já o Coordenador G propõe ações que, segundo Mantoan (2002), Mittler(2003), a Declaração de Salamanca (1994), o Plano Nacional de Educação (2001), o *Index for Inclusion* (2002) e demais estudiosos sobre educação inclusiva, são desaconselhadas por estarem gerando ainda mais exclusão. Vale questionar se a situação relatada pelo Coordenador G não teria sido fruto, como sinaliza Mantoan (2002, p. 3), de “problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo.”

Contribuindo para o despreparo dos professores e coordenadores e para o precário atendimento aos alunos PNEEs, vem a falta de ações da IESP para o atendimento a este aluno. A maioria dos coordenadores afirma que não existem processos definidos nem pessoas especializadas na IESP para dar suporte ao professor e ao aluno. Existem ações isoladas ou por parte da IESP ou por parte do professor.

Alguns coordenadores nunca sentiram a necessidade de um apoio da instituição para atender alunos PNEEs porque afirmam nunca terem encontrado esses alunos nas unidades sob sua responsabilidade. Nestes casos, os coordenadores afirmam:

Tem que ser feito um estudo dirigido ao aluno... [...] E pelo que eu tenho ciência dos outros cursos, é dessa forma que é tratado.[...] eu tenho convicção que existe na instituição, mas... eu tenho pra mim que isso é muito mais caso a caso. [...]Eu trabalhei muito em termos de consultoria, e uma das coisas que a gente fazia de... de se... ter uma atuação preventiva. Mas em determinadas situações, a

gente só deve se preocupar quando... a coisa acontece. Porque com relação a alunos que tenham necessidade de atendimento diferenciado, ou mesmo alunos portadores de deficiência, eu acho que a gente vai ter que se adequar, porque são situações dificultosas pra todo curso e pra toda instituição, porque por mais que ela busque a adequação das suas instalações, nem sempre você teria todas as condições adequadas. (COORDENADOR D)

Não conheço porque como eu não enfrento nenhum caso real aqui nas unidades onde eu estou... não tenho o fato, nunca também recebi nenhuma orientação, no dia que estiver o que que deveria fazer. Agora sei dos casos que têm lá embaixo. Agora não sei as orientações que as pessoas receberam. Se é que receberam alguma. (COORDENADOR F)

Ao ser questionado sobre o que ele faria caso as unidades sob sua responsabilidade recebessem um aluno PNEE, o coordenador respondeu que iria “[...] buscar uma orientação preconizada pela instituição pra resolver esse tipo de assunto e ia executá-la.” Se ela não existisse, “Ia continuar procurando. No sentido de provocar que isso apareça.” (COORDENADOR F)

Outros coordenadores, que já viveram experiências envolvendo alunos PNEEs, descrevem:

[...] a gente não tem um suporte amplíssimo pra esse tipo de aluno. A gente faz o que a gente pode. Bota intérprete pro surdo-mudo, faz prova especial pro aluno que tem problema de visão, mas tem disciplinas que têm restrições que a gente não tem como vencer.[...] Na Unidade M, durante um ano, eu tive carga horária dedicada a um surdo. E tinha lá a Aluna A7, aluna surda. Eu tinha que atendê-la uma vez a cada quinze dias, pra esclarecer as dúvidas que eu pudesse. As que eu não pudesse, eu identificava e levava para os professores pra fazer um material específico pra ela. Apostila, texto, manual mesmo, dava cópia de livro. Aí ficava monitorando e acompanhando como estava o andamento do aprendizado com ela e com os professores. [...] Agora eu só supervisiono assim, eu acompanho os professores, vejo o rendimento dela, falo com a intérprete. Mas muitas das coisas eles resolvem direto. Pró-reitor acadêmico e aluno. E aí quando tem que botar o professor na jogada, eles passam pra mim. [...] Eu fico do lado do cara e pergunto. E aí, como é que está? Como é que foi? Eu, experiente pra caramba no assunto, fico perguntando, tentando usar, vê se você faz mais assim, mais assado, mas na verdade eu não sei se isso é uma coisa que realmente ajudaria, uma coisa que eu imagino que possa vir a ajudar e tal. Tem professores que nem me procuram. A Prof11, por exemplo, safo... Já tem o mesmo tipo de visão assim. Pensa da mesma forma. As pessoas são importantes. Tem professores que não conseguem mesmo, são travados, não é difícil, aí acaba dando muito material escrito, toma aí pro aluno se virar. Não tem aquele papo de chamar, vem cá, senta aí, vamos tirar dúvida, ficar um pouco depois. Não por iniciativa própria. É porque o cara é ruim? O cara é babaca? Não. O cara não vê a importância desse negócio. (COORDENADOR E)

A instituição tem interesse, esses dois casos que foram do Aluno A3 e do Aluno A1 foram muito sérios para fazer a instituição refletir sobre a condição de receber esses alunos com necessidades especiais. Mas a instituição ainda..., ela tem a vontade, só que assim de boa vontade o inferno está cheio. Então, não basta boa vontade, você precisa ter recursos para realizar os projetos. Então eu acho que é pedir demais para que os professores façam trabalhos voluntários e atuem aqui pela instituição. Eu acho assim, que é importante ter essa vontade. [...] existem boas práticas que foram feitas por uma escola ou por um coordenador específico para uma determinada situação e que é, essas boas práticas ficaram de conhecimento da pró-reitoria e o que a pró-reitoria fala é que “olha, essas foram as boas práticas e que a partir disso você fica com essas dicas e vai em frente”. Então o que a instituição procurou fazer, que foi no caso dos surdos, foi aproveitar uma funcionária que já tinha domínio da linguagem de sinais e ela passa por todas as turmas onde a gente tem alunos que são surdos e ela fica circulando em todas essas turmas dando esse apoio, essa orientação, essa ajuda [...] Por exemplo, o que a gente fazia com o aluno que era cego que fazia Curso-4, então ele era muito mais comprometido com o aprendizado dele do que muitos alunos, né, que estavam..., e em determinadas disciplinas que era mais teóricas, em que ele conseguia fazer por onde, né, e utilizava *dosvox* [software que utiliza a linguagem humana falada para apresentar o conteúdo que se encontra na tela do computador] e trabalhar em leitura em braile [...] Então hoje são coisas pontuais, não tem um projeto por trás, não tem uma diretriz, não está num projeto político pedagógico institucional e também não está no projeto político pedagógico dos cursos. [...] O que existiu fruto do SINAES [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior], sistema de avaliações, foi uma iniciativa, ainda bem primária, de pegar esses dados de repetência e olhar esse índice de não aproveitamento desses alunos, mas não olhar o aluno pontual. [...] É aquele tipo de trabalho que não aparece, não dá retorno. Eu acho que as Instituições Privadas, como é que elas vêm o processo de ensino, aprendizagem? Como um negócio. Então tudo aquilo que não traz retorno imediato, ou seja, professor cuspe giz e aluno sentado na carteira, qualquer coisa diferente disso, é gasto. Então qualquer coisa diferente disso está sendo cortada. (COORDENADOR B)

Complementando o cenário que o Coordenador B descreve sobre as ações da IESP para com os alunos PNEEs vem a resposta da direção a uma proposta de estratégia para captação de alunos:

Não, não, não quero saber nem de pobre, nem de doente do meu lado. Eu quero é aluno que pague. A instituição tem até que dar um jeito de evitar que eles entrem aqui porque é uma responsabilidade pra gente. (DIREÇÃO DA IESP *apud* COORDENADOR B)

Este depoimento revela o preconceito da direção da IESP para com os alunos PNEEs – problema já sinalizado por Mantoan (1999/2000) - e vai ao encontro de uma necessidade de “reforma do pensamento e da escola” (MANTOAN, 2003, p. X)

Além disso, todo o cenário descrito confirma os estudos de Fontes (2002), que ressaltam a falta de projetos inovadores, de recursos financeiros, a insuficiência de

incentivos a planos de pesquisa e a morosidade na concepção e na adoção dos mecanismos de ação para apoio ao aluno PNEE. O relato abaixo ratifica este entendimento.

Então, tem que ver por exemplo, com o Prof5, a gente aprovou a aula extra, e eu acho que isso foi uma ação, mas que não chegou ao que ele gostaria, entendeu? [...] Ao que ele acha que seria suficiente. Como a coisa foi feita. Mas como a gente aprovou a aula extra, encontros extras com pagamento. [...] A gente aprovou a criação de *e-mail* institucional pra ele poder interagir, e trabalhar de uma forma mais próxima do aluno, né? Espaço para colocar o material para o aluno dar *download*, para o professor não ter que fazer a página dele, e tudo... E ele mandava pra gente colocar esses materiais digitais. Mas ainda tá muito distante do que ele gostaria, ele gostaria por exemplo de ter uma assessoria, de um psicólogo, de ter uma carga maior para poder trabalhar melhor. [...] Então ele na verdade não tem isso assim, né? Então ele sai de lá surpreso, porque eu acho que ele achava que a instituição não ia fazer nada e ele saiu com alguma coisa. Mas ele percebe que tá longe do que seria o ideal, sabe? (COORDENADOR B)

Uma iniciativa que a IESP promoveu para atendimento aos alunos PNEEs, seus familiares e professores consistiu em um serviço de apoio psicológico oferecido pelo Programa P. Infelizmente, no semestre de 2006.1, a IESP interrompeu a oferta deste serviço, alegando que os resultados alcançados não justificavam os investimentos realizados. Surpreendeu descobrir que a maioria dos coordenadores tomou conhecimento deste serviço durante a entrevista e os poucos que souberam da sua existência enquanto ele ainda era oferecido, nunca fizeram uso dele. Fica, então, evidente a falha na comunicação na IESP e/ou na Escola-1 e a falta de envolvimento dos coordenadores com o atendimento aos alunos PNEEs. O relato abaixo exemplifica este fato:

eu sabia sim, porque lá na Unidade C onde eu trabalhava, tinha uma professora de pedagogia, que fazia atendimento dos alunos numa sala ao lado da minha. Mas só por esse motivo... eu fiquei sabendo... eu não tinha essa formação, nada disso... e nem fiquei informado pra poder reproduzir essa informação pros meus alunos. Também não sei nem como é que era o processo, eu sei que existia porque acontecia do lado da minha sala. (COORDENADOR H)

Com base nos dados coletados, parece que não existiu vontade da IESP, nem dos coordenadores, em promover as ações pedagógicas do Programa P. Ao descrever como



o Programa P divulgou seus serviços, o Coordenador B relata:

O Programa P programou oficinas que contavam com atividades complementares, que foi achincalhado, esculhambado, que até hoje não pagaram. [...] A equipe está por receber ainda. Foram em todas as unidades pra fazer esse processo de atendimento, então acho que é uma questão muito séria, porque é cultural. O que eu quis chamar desse achincalhamento aqui foi assim cultural.[...] Pra você ter idéia de como o projeto era sério. Aqui foi feito um trabalho de terapia em família, o pai, a mãe e a aluna. (COORDENADOR B)

Essas oficinas eram divulgadas por meio de cartazes presos nos quadros de avisos da IESP e nas salas de apoio docente, onde os professores costumam aguardar o início das aulas. No entanto, parece que os professores não se mobilizaram para entender o que estava sendo oferecido. Como o exemplo abaixo descreve, parece que os professores ficavam um pouco dependentes das orientações de seus coordenadores.

[...] sempre quando eu tinha um problema de uma natureza diversa... [se referindo a uma época em que atuava somente como docente] na hora eu sempre informava o coordenador... e, aí ele falava assim: “isso existe, isso não existe, isso eu posso, isso não pode”... acho que... aquela questão... você vencer essas barreiras de coordenação... às vezes tem muito professor que vê a coordenação como um bicho de sete cabeças... como, no caso das instituições particulares... como um cortador de horas extras... de disciplinas, de horas, de não sei o que, não sei o que. (COORDENADOR C)

O Coordenador B também faz a seguinte observação sobre a falta de uma comunicação mais efetiva sobre os serviços oferecidos pelo Programa P: “Ou talvez não foi divulgado também, porque não tinha equipe pra atender a demanda que iria surgir.”

A falha na comunicação chamou atenção porque, mesmo diante de eventos que poderiam ter disparado a utilização dos serviços, ele não foi sequer pensado como uma opção de apoio ao aluno ou ao professor. Isto pode ser observado pela resposta do Coordenador H quando lhe foi perguntado se nunca tinha tido necessidade do serviço. Ele respondeu: “não lembrei que tinha, necessidade eu até tive...”.

Outro exemplo para a mesma atitude da coordenação ocorreu com o Coordenador B durante o acompanhamento da tutoria do Aluno A1. Mesmo diante das dificuldades de adaptação dos professores, em nenhum momento se aventou a possibilidade do apoio do Programa P. Vale ressaltar que este caso teve uma repercussão que envolveu o

professor, o coordenador do curso, diretor da Escola-1, o pró-reitor acadêmico, o responsável pelo aluno e os advogados da IESP e do aluno. Mesmo com toda essa magnitude, em nenhum momento o serviço de apoio foi solicitado. O tratamento dado ao caso não promoveu as competências docentes na proporção que poderia ter acontecido, nem auxiliou o aluno a ampliar seus conhecimentos.

Esses fatos reforçam o parecer de Zarifian (2001), que entende ser a comunicação um componente essencial do trabalho, principalmente quando associada a um evento. Além disso, resgatam o que já foi citado anteriormente com base em Fleury e Fleury (2004) sobre a relação entre o modelo de gestão utilizado pela organização e as mudanças no trabalho, implicando em maior ou menor reação aos eventos, intensidade da comunicação e importância dada ao usuário do serviço. Isso interfere, como os fatos citados revelam, na transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito e no desenvolvimento das competências profissionais.

#### COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste ponto, fez-se necessário entender o que os coordenadores consideram como competências docentes para ensinar aos alunos PNEEs. Esse entendimento permitiu a realização de um confronto com as competências docentes apontadas pela literatura, de forma a sinalizar o hiato a ser trabalhado, ou seja, foi possível identificar o que Le Boterf (2003) chamou de competência real e competência requerida. Isto posto, segue a análise.

Todos os coordenadores, ao longo das entrevistas, demonstraram a preocupação com o envolvimento do professor no aprendizado do aluno. Esta preocupação se mostra importante, pois o saber envolver-se poderia ser considerada a competência mais importante para um profissional. Ele propicia o desenvolvimento das demais

competências e o torna capaz de tomar iniciativas e capaz de transpor. (LE BOTERF, 2003)

Além dessa preocupação ser compartilhada por Freire (1992), pela Declaração de Salamanca (1994), pelo *Index for Inclusion* (2002), por Mantoan (2002), Mittler (2003) e por Perrenoud (2000), Goshal e Barlett (2000) ressaltam que o senso de propriedade, uma das características de uma empresa empreendedora, se intensifica quando as pessoas se envolvem com o seu trabalho. Sendo assim, no caso das IESPs, o envolvimento dos professores seria fundamental, pois eles estariam mais próximos dos alunos e, portanto, estariam em melhores condições de perceber suas necessidades e empreender novas ações.

Infelizmente, apesar de todos os coordenadores perceberem a importância do professor se preocupar com o aprendizado do aluno, eles também reconhecem, como os relatos anteriores demonstraram, que são poucos os professores que têm esta característica e que são poucos os professores que estão preparados para atender aos alunos PNEEs.

Além do saber envolver-ser com o aprendizado dos alunos, metade dos coordenadores destaca competências como paciência, perseverança e tranquilidade como competências fundamentais para atender aos alunos PNEEs.

Eu acredito que o professor não possa ser aquele impaciente, falar rápido, ele tem que ser um professor mais calmo, passar tranquilidade para o aluno. Eu percebo que esses alunos ficam, não agitados, mas tensos, que eles querem aprender, mas tem uma dificuldade que o professor provavelmente não está preparado, então ele sabe das barreiras que ele vai enfrentar. Então se o professor passar uma tranquilidade para ele, isso, as crianças vão aprender muita coisa. Acho que o principal aí é uma tranquilidade, uma paciência... (COORDENADOR A)

Uma pessoa que sempre pratique a perseverança, que eu acho que é uma ferramenta importante, e a paciência, seria o melhor professor. (COORDENADOR C)

Paciência. Primeira coisa, paciência. E a outra é um lado humano assim. Não adianta ser um profissional. Eu não consigo ver um cara que é puramente profissional, atendendo um aluno bem. Um aluno desses. De deficiência, bem.

Porque você precisa ter o grau da compreensão da necessidade daquele aluno. Se colocar do lado dele, imaginar que ele está cheio de vergonha por ser diferente. Que ele pode ser todo frustrado, alguma coisa que você fale, pode magoar sem querer talvez. Então tem que ter um feeling, um tato, uma sensibilidade que extrapola o profissional. Então pra atender um aluno surdo-mudo que for ou com uma necessidade qualquer, você não basta ficar como profissional, professor-aluno, não consigo ver. Então a paciência pra quê? A paciência pra poder, se o aluno não entender, você nunca fazer... nunca dar aquele suspiro de enfado, você buscar a solução melhor pra ele, porque você precisa entender que ele não tem o mesmo grau de compreensão que os outros têm. E o lado humano pra poder te dar essa paciência e pra poder entender porque você está ali, eu acho. É importante. Eu não estou ensinando. Eu estou construindo um ser humano. (COORDENADOR E)

Paciência e perseverança são competências que podem ser associadas à autodisciplina, apontada por Goshal e Barlett (2000), como uma das características das empresas empreendedoras. Parecem ser, também, características determinantes na permanência do professor nos casos de educação inclusiva, pois a maioria dos professores está despreparada para atuar nesses casos. Portanto, estas características se mostram ainda mais importantes porque, como os relatos anteriores comprovam, a maioria dos professores da Escola-1 não está preparada para atender aos alunos PNEEs.

No relato acima, embora o Coordenador E também aponte a paciência como uma das competências necessárias ao docente, duas coisas chamaram atenção.

Primeiro, o Coordenador E mostrou estar preocupado com a auto-estima do aluno PNEE, quando afirmou ser importante “Se colocar do lado dele, imaginar que ele está cheio de vergonha por ser diferente. Que ele pode ser todo frustrado, alguma coisa que você fale, pode magoar sem querer, talvez.” - aspecto também destacado pelo Coordenador A, em um relato anterior. Esta preocupação também é demonstrada pela Declaração de Salamanca (1994), por Mittler (2003) e por Mantoan (2003) que apontam para a escola como reflexo de uma sociedade que inabilita e presta mais atenção nos impedimentos do que nos potenciais de tais pessoas.

Segundo, o Coordenador E demonstra ter uma visão questionável sobre o que vem a ser um professor. Quando afirma: “Não adianta ser um profissional. [...] Então tem

que ter um *feeling*, um tato, uma sensibilidade que extrapola o profissional.”, ele induz à idéia de que esta competência não faz parte das competências que deveriam ser desenvolvidas por um professor. Esse pensamento fica ainda mais explícito quando o coordenador complementa:

Eu chamo os professores todos, converso, explico, apresento os alunos [PNEEs], vou nas salas nos dias deles. Um trabalho meio chato assim, trabalhoso, né. Aí tem que falar com os professores, pedir ajuda, acompanhar, pedir material extra. Alguns ficam fazendo corpo mole, porque não é pago, eles trabalham de graça nesse sentido. É o lado humano do professor mesmo. [...] Por exemplo, eu peço uma apostila especial. Um texto mais detalhado. Aí não tem jeito... aí ele não recebe por isso, mas a gente pede pra ele fazer. Eu não posso obrigar ninguém a fazer nada. Eu tento comprometer o professor, eles normalmente fazem, não dão problema não. Mas assim é um trabalho delicado. Você não pode falar faz. Tem que pedir: por favor, faz. (COORDENADOR E)

Isto leva a questionar a visão deste coordenador sobre as competências que um professor precisa ter. Esta visão restrita das competências docentes parece estar longe do que Demo (2004), Freire (1992) e Perrenoud (2000) apontam como aquelas necessárias a todo professor.

No entanto, com uma visão mais ampla, alguns coordenadores apontam a necessidade dos professores desenvolverem outras competências.

Um pouco de psicologia, porque a psicologia é... eu acho que ele tem que ter total domínio da turma, ele tem que ser uma pessoa que se imponha dentro da sala de aula, pra que, dependendo da necessidade que o aluno possua é... ele influencia, dependendo do tipo, ele pode exercer um tipo de liderança na turma e essa liderança influenciar a turma contra o professor, como professor ele teria que ter uma personalidade forte para se manter diante da turma. (COORDENADOR G)

Então ele tem que ter uma habilidade, um lado de Psicologia, muitas vezes acariciando, outras vezes batendo... e num conjunto global, eu diria que é uma função muito de pai e mãe. (COORDENADOR D)

[...] o professor precisa estar aberto [...] ele tem que ser um psico-pedagogo também, ele tem que entender de psicologia, e ele tem que ser aquele professor envolvente, educador, amar o que ele faz. [...] Eu diria que é um professor que está sempre antenado, que lê tudo que saiu, porque ele quer levar o melhor para o aluno. Se ele ouve falar de uma didática nova ele quer logo aprender. Ele ouve alguém contando uma experiência ele já para o que está fazendo e bota a butuca ali para aprender. Então eu acho que a força que move esse professor é amar aquilo que ele faz, amar muito. (COORDENADOR B)

Nem todo coordenador se sentiu confortável ao identificar as competências docentes para a educação inclusiva. Um dos sinais da falta de orientação dos coordenadores ao descrever estas competências pode ser observado nos relatos do Coordenador F. Em um primeiro momento ele se mostrou constrangido ao afirmar “Eu não sei que tipo de preparação o professor teria pra lidar com um aluno com essa característica[alunos renitentes]”. No entanto, ainda na mesma entrevista ele afirma que o professor:

[...] tem que ser psicólogo, tem que ser psiquiatra, tem que ser técnico. É difícil, realmente, a gente dizer o que ele não precisa ter, porque hoje em dia, em função dos problemas que são transferidos da família para escola, o professor realmente, tem que ser muita coisa. Eu diria até, que o ideal é que ele seja tudo... tem todas competências listadas em tudo, mas é muito complicado. Eu não vejo, em termos práticos, isso viável. (COORDENADOR F)

Outro ponto que chamou atenção para um depoimento deste coordenador foi o fato dele associar a estratégia da IESP com relação ao regime de trabalho dos seus professores à dificuldade de identificar suas competências docentes. Nesses casos, as competências individuais podem existir, mas não chegam a se transformar em competências organizacionais, pois o círculo virtuoso de aprendizagem estudado por Fleury e Fleury (2004) é influenciado de forma negativa pela estratégia adotada e não se completa. Isto pode ser observado no relato abaixo:

[...] levando em conta o regime de trabalho que a gente tem aqui, a gente tem pouca oportunidade para discutir esse tipo de assunto, então, às vezes a gente não percebe que um professor tem esse potencial, porque a gente não conversa com mais profundidade, a gente só conhece que o professor tem essa habilidade quando a gente vai perceber que o professor encontrou uma solução, e nessa solução é que a gente vai perceber que tem essa competência, mas não é uma coisa comum. (COORDENADOR F)

Independente das competências apontadas pelos coordenadores, todos consideraram que seus professores não estão preparados para atender aos alunos PNEEs.

Eu acho que a maioria não tem. Na realidade, o que eu vejo é um grupo que eles conseguem dominar a turma muito mais pelo carisma, de agregar, amizade, do companheirismo, digamos assim, coloco três grupos. Esses que conseguem

levar a turma dessa forma. Esses que conseguem levar a turma na imposição, não quer muito saber de amizade, não quero muito saber de amizade eu quero que vocês estudem, mas isso gera um atrito. [...] E tem aqueles professores que tentam acertar e não conseguem dominar a turma, aí deixa a coisa levando... eu acho que esse é o percentual um pouco maior dentre os três. (COORDENADOR G)

não, ele não tem e não enxerga que não tem. Ele não tem e pega aquele problema, e tenta passar pra coordenação... ele não se preocupa em tentar resolver, na maioria das vezes... ele tem um problema lá, aí fala: “olha, expliquei 2, 3 vezes... não tá conseguindo acompanhar... tem que ver o que vai fazer...”. Entendeu? (COORDENADOR H)

O mesmo despreparo dos professores para atendimento aos alunos PNEEs, identificado pelos coordenadores, foi detectado quando se buscou saber, pelo ponto de vista dos coordenadores, o sentimento do professor com relação às suas competências para ensinar aos PNEEs. Este sentimento já foi estudado por Mantoan (2002) quando afirma que é comum os professores não se sentirem preparados. Porém, a autora também destaca que, na maioria das vezes, as dificuldades são fruto de problemas simples que tomaram maiores proporções pela insegurança de quem era responsável por resolvê-los.

A maioria dos coordenadores entrevistados afirma que o professor se sente despreparado para atender aos alunos PNEEs, mas estes não sabem identificar o que lhes falta.

Acho que nenhum deles se sente preparado. Todos eles têm aquela visão, pô cara como é que vai ser? E agora? O que que eu faço? A não ser que já tenha passado por situações... Tipo o Prof19 já deu aula pro Aluno A1 aqui. Então pegar surdo em sala de aula, já tem todo um *backlog* aí de *know-how* que eu de repente nunca tive. A minha boa vontade, o meu interesse em fazer funcionar. Eu acho que a maioria deles é meio Bóra Bóra. Vamos dar aula pra surdos? Bóra. Então não tem um preparo. Não da primeira vez pelo menos.[...] Bom. A maioria deles fica travada no lance da didática. De como transmitir o conhecimento. Acho que é o grande problema. Figurinha, adianta? É só olhar pra ele que ele lê meu lábio, adianta? No caso do deficiente visual, fazer figuras imensas, adianta? Acho que a grande pergunta é essa. Porque... como que eu vou conseguir fazer com que ele entenda o que eu quero que ele entenda? Essa é a grande pergunta eu acho. (COORDENADOR E)

Então, assim, eu acho que você precisa de um aparato na psicologia pra aprender a lidar com o ser humano que está ali. Então... como você o inclui, como você faz que ele se integre, como você diminui essa distância que às vezes a própria turma né, cria... como você faz pra integrar. Isso é parte do

conhecimento da psicologia, precisa de técnica. Como você ensina.. Você precisa ir um pouco mais além na pedagogia. Mas assim, eu não sei se eu to te dizendo uma coisa absurda, mas assim...o professor que não teve uma situação séria, significativa, que não conviveu, ele vai ter muita dificuldade de saber o que ele precisa. [...]Tem professor que percebe e vai e coloca a situação, por exemplo o Prof6, que ele gostaria de receber naquele momento um script pronto. E não tem, porque a gente também não tem.(COORDENADOR B)

A necessidade do Prof6 em ter um script para atendimento aos alunos PNEEs, apresentada no relato acima, vai de encontro às orientações de Mantoan (2002) que ressalta que a ajuda ao docente não deve vir na forma de receitas prontas. Nestes casos, a reflexão e a troca de experiências sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos alunos é de suma importância.

Também foi identificado que alguns professores precisam de um esclarecimento maior sobre o tipo de apoio especializado que um aluno PNEE tem direito a ter. O trecho abaixo exemplifica um caso com essas características.

Teve um [professor] que reclamou que a intérprete queria fazer a prova pra aluna. Me ligou. Eu falei, não, deixa, porque a lei manda que o cara pode fazer. Intérprete. Ele tem o direito que o intérprete faça a prova pra ele. Se os dois são mau caráter e o intérprete sabe tudo e vai fazer, é outra história. Ele tem direito. Ele passa pro intérprete e ele escreve. Porque o intérprete sabe o Português direito. Então ele consegue redigir bem. Ele consegue converter, traduzir aquela linguagem de sinais pra um Português bem elaborado. O surdo não consegue. Vai escrever mim querer comer. (COORDENADOR E)

Fazendo um confronto entre as competências docentes apontadas pelos estudiosos sobre educação inclusiva, apresentadas no Quadro-7 desta pesquisa, e as competências encontradas nos professores da Escola-1, de todos os relatos apresentados, pode-se observar que:

- Os professores não são capazes de avaliar as necessidades especiais e adaptar o conteúdo curricular – Em muitos relatos podem-se observar as dificuldades dos professores para identificar os alunos PNEEs e suas necessidades. Também foram levantadas práticas docentes com forte tendência *instrucionista e conteudista*.



- Os professores não envolvem, ativamente, os estudantes em seu aprendizado e em seu trabalho – Para envolver o estudante em seu aprendizado e em seu trabalho seria preciso que o professor se envolvesse com o aprendizado do aluno. Mas, como relatado, o foco dos professores tem sido o ensino e não a aprendizagem.
- O professor pouco utiliza tecnologia de assistência para atender às necessidades dos alunos – Com exceção do *dosvox*, citado por um único coordenador, nenhuma outra tecnologia assistiva foi relacionada durante as entrevistas. Isto leva a questionar se os coordenadores e professores têm conhecimento das tecnologias existentes e confirma a falta de recursos da IESP no atendimento aos alunos PNEEs, já descrita anteriormente.
- O professor não tem demonstrado preocupação em organizar e dirigir situações de aprendizagem – Esta competência requer que o professor seja capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem a partir das suas experiências, dos seus erros. Este processo parece ser um tanto moroso entre os professores da Escola-1, pois os professores apresentam uma certa resistência em modificar o seu material didático e suas aulas costumam não sofrer adaptações, nem quanto ao perfil do aluno, nem em função do passar do tempo.
- Poucos professores têm enfrentado os deveres e dilemas éticos da profissão – Se os professores tivessem desenvolvido esta competência, suas aulas não teriam características tão instrucionistas e, provavelmente, eles teriam buscado, de forma mais intensa, meios para dar mais apoio ao aluno PNEE. Como relatado anteriormente, poucos são os professores que se preocupam com o aprendizado do aluno. Porém, a falta de um comprometimento ético

do professor pode ser consequência dos exemplos de seus gestores. O caso em que o Coordenador G sugere a separação dos alunos em “turmas especiais” e o relato do Coordenador B com relação ao depoimento preconceituoso da direção da IESP com relação aos alunos PNEEs sinalizam que muito ainda precisa ser trabalhado.

- O professor tem por hábito colaborar com os especialistas – Como relatado, foram poucos os casos de alunos PNEEs, na Escola-1, que receberam um apoio especializado. No entanto, vale destacar que alguns professores não conhecem os direitos desses alunos e, em função disso, nem sempre interagem com os especialistas da melhor forma.

#### DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta categoria pretendeu-se atingir o segundo objetivo desta pesquisa, que é apresentar as ações promovidas pela IESP para o desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva. Buscou-se, também, levantar sugestões dos coordenadores para futuras ações de capacitação docente e avaliar, pelo ponto de vista do coordenador, a quem o professor atribui a responsabilidade pela sua capacitação.

Após o levantamento com os coordenadores, verificou-se que não existem ações institucionais visando a capacitação docente para a educação inclusiva, o que pode ser observado nos relatos abaixo:

Até se tentou, junto à escola de educação criar o Programa N para dar apoio aos portadores de necessidades especiais. Então, mas o projeto não saiu do papel. (COORDENADOR B)

Já vi o coordenador [se referindo ao coordenador de um curso de outra escola] avisar, ou até outros professores: olha na sua turma tem uma aluna, determinada aluna que tem tal dificuldade. [...] Se prepara! [...] mas como deve ser a preparação, não se fala. (COORDENADOR A)

[...] presenciei aqui na instituição nos workshops que aconteciam, logo quando eu entrei... que era justamente pra fazer toda essa dinâmica da parte pedagógica... pra apoiar o professor, né, pro professor ficar mais desinibido...

poder ficar mais próximo do aluno, mais isso aí foi uma oportunidade que aconteceu... 1 ou 2 workshops desses que eu fiquei sabendo... e depois parou... então hoje a gente já não vê mais esse tipo de curso... não sei se nos outros cursos, que não são técnicos como os nossos, se isso existe. Mas eu nunca mais fiquei sabendo não. [...] uma das únicas vezes que gente se reúne assim... os professores... são reuniões referentes às disciplinas, pra tratar de conteúdo só... mas não da forma de lecionar aquilo ali... muito difícil... de repente no meio da conversa de conteúdo você comenta... “vamos trabalhar exercícios de tal forma, e tal...” mas não assim uma preparação daquela disciplina, preparação daquele professor para um aluno que tenha uma dificuldade. Isso na verdade eu nunca vi aqui na instituição. (COORDENADOR H)

Eu não vi nenhum movimento nesse sentido. Eu acho que também... vamos imaginar, se eu tiver dez alunos com essa característica, vou ter dez professores com essa competência adicional. Não só competência na disciplina técnica, mas nessa situação de construir, montar o conhecimento de uma forma, junto com o aluno. Realmente eu não sei se a gente teria esse tipo de preocupação aqui. Um ou outro é bonito, tira foto, sai no jornal, mas muitos, não sei se vai ter condições pra eles. (COORDENADOR F)

Chamou atenção o depoimento do coordenador D, que também relatou a inexistência de ações institucionais para o desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva, mas que acredita que a IESP só se mobilizaria se ela enxergasse uma quantidade significativa de alunos de forma a justificar o investimento. Dentro deste modo de pensar, ele declara: “Mas tudo isso estaria numa relação até de... uma relação de número de alunos...” (COORDENADOR D)

Além dessa visão mercantilista da educação, descrita no parágrafo anterior e já estudada por Perrenoud (2002), os professores também sofrem com a desvalorização apontada por Castro (2003), exemplificada por meio do relato abaixo:

Existe uma visão mercadológica muito grande... E quando você tem seres humanos muito especiais que fazem das tripas os corações... [se referindo aos professores] Então esse camarada com a visão mercadológica e com o fluxo vulnerável que a gente está, financeiro, ele vai dizer o seguinte: “Se eu apertar mais um pouquinho, esse profissional vai dar mais, se eu apertar mais um pouquinho, ele vai dar mais. (COORDENADOR B)

Com isso, parece que as competências docentes para a educação inclusiva não são desenvolvidas porque a IESP não tem interesse em ter alunos PNEEs, que no depoimento da direção foram classificados como pobres e doentes, como relatado pelo Coordenador B. Aqueles que, de alguma forma, são identificados pela IESP – para

estes, em função da legislação, a IESP não pode fechar os olhos - recebem um atendimento que está longe de ser o que gostariam os coordenadores e professores. Em função disso, os professores vão desempenhando suas atividades de acordo com o nível de comprometimento de cada um. Aqueles mais comprometidos podem até por sofrer com os abusos da IESP.

Esta visão remete a um tipo de estratégia relacionada à Escola de Posicionamento, onde somente são consideradas perspectivas quantificáveis, em especial as econômicas e aspectos intangíveis como a política, o social, e o econômico não-quantificável não são valorizados.

Com relação às estratégias competitivas adotadas pela IESP, o Coordenador B declara: “O mercado nos vê como instituição de massa. Só que a gente está querendo mudar e aí o mercado leva um tempo.” Esta vontade de mudar, expressa pelo coordenador, parece ainda não estar ocorrendo. O processo seletivo continua sendo realizado dentro do mesmo nível de complexidade que vinha sendo feito e, além disso, a postura da IESP com relação aos alunos PNEEs denota que ela, segundo as estratégias competitivas apontadas por Fleury e Fleury (2004), continua buscando a excelência operacional e não a orientação para o cliente – o que caracterizaria uma mudança do serviço de massa para serviços profissionais. Se essa mudança já estivesse em andamento, a IESP deveria estar promovendo ações para oferecer atendimento, com qualidade pedagógica, a *todos* os seus alunos e deveria estar preocupada com a qualificação de seus profissionais.

Além dos pontos já analisados, nesta categoria, buscou-se, também, levantar o que os coordenadores acreditam ser necessário para capacitar o docente. Nos relatos abaixo seguem as sugestões:

Sinto falta de, de repente, algumas palestras, alguns workshops, que, por exemplo, que poderiam ou deveriam ser feitos pela instituição para treinar nós professores em relação a isso. (COORDENADOR A)

Nesse instante, levando em conta nosso ambiente, só veio uma série de oficinas para, pelo menos, dar os primeiros passos nessa direção, porque um programa institucional de capacitação de pessoal, eu não sei se a instituição, no nosso caso, teria... aplicaria investimentos nessa linha, até porque, não sei se ela está interessada em ter esse diferencial nesse caso. [...] já fizemos até um encontro aqui em que os professores de uma maneira geral têm que aprender a ensinar. Eu faria uma coisa nesse sentido mais amplo. (COORDENADOR F)

[...] um núcleo de apoio a esses alunos... psicólogos, pedagogos, e... que pudessem junto com os professores que estão interagindo... orientassem os professores que estão interagindo com esses alunos da melhor forma possível. Primeiro levar esse aluno... tentar conhecer o problema de cada um, e a partir do problema mapeado, dar essas orientações aos professores como conduzir... (COORDENADOR G)

Eu sugeriria primeiro uma identificação, uma clara identificação das características e necessidades especiais por tipo de aluno, pra que você pudesse pelo menos identificar com as características e as necessidades reais, pra que aí depois pudesse estudar formas de atendimento, não padronizada, mas uma forma orientativa pra que tivessem pelo menos uma ação mais consensada, pelo menos pra cada tipo de portador de deficiência ou de atendimento especial, até pra que pudesse dar um atendimento mais direcionado, mais correto. A partir daí, um treinamento pra todas as pessoas que tenham um envolvimento direto. (COORDENADOR D)

Bom, em relação aos hiperativos [...] talvez não saberia dizer... Aos superdotados, a pesquisa. Aos depressivos, de repente, um acompanhamento mais próximo. Inclusive, se a gente... eu acho que a instituição poderia conceder serviços de assistência social... pra que fizessem trabalhos mais próximos dessa natureza.[...] eu criaria um curso de psicologia na instituição... seria um curso de Psicologia aonde o próprio aluno de Psicologia é orientado pelos professores... no futuro fariam esse papel... de um núcleo de apoio psicológico. Então você conseguiria enxergar e entender mais ainda o seu aluno.... e você poderia... e por outro lado incentivaria os portadores de hiperdotação tentar enveredar por pesquisa, monitoria, dar uma forma de incentivo...[...] teria que ter um serviço de assistência social que caberia, como você falou anteriormente, não só ao aluno, mas também quanto ao docente. (COORDENADOR C)

Deveria ter um núcleo voltado pra tratar desse tipo de coisa. Não só do aluno, mas do professor também. Um Psicólogo ali pra atender o aluno nervoso ou o professor nervoso. O aluno em depressão, o professor em depressão enfim. Uma pessoa especializada, convidada, não precisa você manter uma pessoa pra isso. Mas ah estamos com muito aluno surdo, traz alguém que dá aula pra surdo no instituto... como é o nome do instituto? [INES]. Pô, troca essa experiência, passa pros professores as manhas. (COORDENADOR E)

Não somente o Coordenador E reconhece a importância da troca de experiências, como outros coordenadores manifestaram a necessidade de um espaço para que estas trocas pudessem ocorrer com mais intensidade. Vale ressaltar que este coordenador

apresenta uma visão mais ampla, pois ele envolve a troca não somente entre os pares, mas também entre entidades externas que possam apoiar o desenvolvimento das competências docentes e melhorar o atendimento aos alunos PNEEs.

Um espaço para troca de experiências se mostra importante porque, segundo Mintzberg et al (2000), as estratégias emergem do aprendizado, da troca de experiências. Zarifian (2001) ainda complementa que este espaço é ainda mais importante quando os indivíduos não se sentem preparados para o seu trabalho, e este é o caso dos professores da IESP quando se avalia suas competências docentes para a educação inclusiva. Mantoan (2002) também afirma ser importante a troca de experiências, pois ela provoca a reflexão sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem e, além disso, ela reconhece a importância da troca de experiências com entidades de educação especial (MANTOAN, 2005). Goshal e Barlett (2000) também mostram a importância da troca de experiência entre os pares e destaca o lado positivo de se estar comparando coisa com coisa, neste caso, professores que vivem experiências docentes e que estão inseridos na mesma estrutura organizacional. Os relatos abaixo exemplificam este caso.

[...] quando é um caso conhecido, a troca de experiência com outros professores é válida. (COORDENADOR A)

[...] às vezes a troca de experiência no caso de uma forma mais constante, para um caso tipo Unidade G, de repente, você conseguiria trazer melhores resultados. Por quê? Por que são alunos... Os alunos são um pouco mais homogêneos, mas são muito heterogêneos ainda... mas o que acontece... o aluno é um aluno marginalizado por si só... ele já se... de repente ele pode não ser depressivo, mas ele... a depressão não vê classe social, mas ele se sente já marginalizado, existe... o maior preconceito é dele mesmo... e de repente você quer... tem professores que tem esse tato de trabalhar em questões sociais, coisa e tal, então pra ele é tranquilo... mas de repente se existe um professor que não tem esse *feeling*... a troca de experiência às vezes seria... poderia ser fundamental para melhorar o trabalho de um. (COORDENADOR C)

Às vezes eu estou conversando com um [professor] sobre o assunto, o outro chega, a gente acaba falando a respeito, mas não existe o espaço para trocas de experiências. Eu acho que deveria existir. Aquelas reuniões plenárias são um pouco disso, mas as plenárias nem tanto, mas as específicas de disciplina são um pouco disso, trocar experiência de sala de aula, mas não uma específica

sobre a matéria. Sobre a aluna na verdade. Ou as alunas. Ou os alunos. (COORDENADOR E)

Embora todos os coordenadores reconheçam a necessidade de ações institucionais para a capacitação docente, chamaram atenção os depoimentos abaixo, pois eles apresentam algumas dificuldades para a realização dessas ações na Escola-1.

[...] hoje o nosso professor, ele é um profissional na área técnica durante o dia e professor à noite. a maior parte! [...] então quando é que você vai fazer uma formação, uma preparação de professor, num horário que seja atrativo pra ele? Sábado a tarde? Num Domingo? Impossível. Esse cara não vai se interessar mesmo em fazer um curso desses aí. Aí só você falando assim, fazendo aquela pressão “ou vai fazer ou tá na rua.” Ele tem que ir, mas contra a vontade... aquelas coisas todas... então hoje eu acho muito difícil conseguir pegar... pelo menos 50% do nosso corpo docente, consegui encaixar num treinamento... eu acho muito difícil... a gente vê que aqueles treinamentos pra definição de ementa de disciplina, que a gente coloca no período de férias, onde ele tem o maior tempo possível, uma coisa que contribui pra ele, vai contribuir pro ensinamento dele, no próximo período... a gente tem um quorum tão pequeno, uma participação tão pequena de professores, imagina uma coisa da área pedagógica, que é uma coisa que pro cara da parte técnica não interessa nem um pouco... ele acha que ele não precisa daquilo pra nada. Entendeu? Eu só vejo essa dificuldade, da gente fazer alguma preparação, e estipular uma norma que tente melhorar isso é exigir que todo o professor que entre tenha uma formação pedagógica. [...] não... eu não vejo isso funcionar [em uma IESP]. Não tem como funcionar uma coisa dessas... porque normalmente a gente tem os professores da área técnica são professores de mercado, são os caras que trabalham com aquilo ali... e hoje o cara tem que aprender tanta coisa da área técnica que ele não vai ter como destinar horas dele semanais, pra poder se dedicar a uma complementação pedagógica. (COORDENADOR H)

Então assim, tem sim, tem coação. Tem aquele profissional que vai [ao treinamento] diz assim, “Olha to indo”, mas ele está seguro no mercado, ele tem outras coisas, ele não depende só da IESP. Agora quem depende só da IESP na hora de decidir de vir ou não vir, é óbvio, dará um jeito de vir, por medo. Então, eu acho que é o clima dos corredores, isso hoje.” (COORDENADOR B)

O olhar crítico do Coordenador H, além de levantar as dificuldades acima, quando questionado sobre a realização de treinamentos de curto prazo, respondeu:

[...] workshop? Ah não...não sei... eu acho que pra um cara prático, técnico, uma solução assim tão pequena, não vai surtir tanto efeito assim... [...] eu falo por mim... porque por exemplo, aquele workshop que eu participei... um evento legal... tem todo aquele negócio de desinibir... isso, aquilo... de você lidar com pessoas, mas que na prática mesmo, aquilo ali você não aproveita tanta coisa daquilo ali... eu tive essa experiência, eu participei desse *workshop* e ... a minha postura continuava ser a mesma depois daquilo ali. [...]o nosso dia a dia é tão corrido, tanta coisa na nossa cabeça, tanta coisa pra gente fazer, que aquele workshop ali é de repente, um momento só de você relaxar, tá, relaxei... acabou... daqui a pouco vou lá, acabo fazendo a mesma coisa que eu estava

fazendo... difícil você assimilar aquilo no seu dia-a-dia, só com um *workshop*. Um eventozinho assim... pequeno... (COORDENADOR H)

Pelos relatos apresentados, pode-se observar que: (a) os professores não estão preparados para atender aos alunos PNEEs; (b) as competências que os professores deveriam desenvolver para atender aos alunos PNEEs não são identificadas, com segurança, nem pelos professores, nem os coordenadores; (c) a IESP não promove ações para capacitação docente. Sendo assim, pareceu necessário analisar a quem os professores atribuem a responsabilidade pela sua capacitação para a educação inclusiva.

Vale a pena lembrar que o sistema universitário deve ser capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das competências docentes e validá-las (ZARIFIAN, 2001) e que a Declaração de Salamanca (1994) e Castro (2003) sinalizam que as IEs, como qualquer outra organização, precisam oferecer meios para capacitar seus funcionários. Porém, indivíduo é o principal responsável pelo desenvolvimento de suas competências particulares.

Nesta análise pôde-se observar que alguns professores não percebem a necessidade de capacitação para atender aos alunos PNEEs.

[...] como o professor de Curso-2 ele é muito tecnicista... ele... creio não admitir tanto [necessidade de capacitação para atender ao aluno PNEE]. [...] Nem pensa nisso... Porque também a maior parte da nossa aqui é horista. Então o pessoal vem, ministra a aula e vai. Não aquele compromisso de dedicação exclusiva como tem nas universidades públicas... (COORDENADOR C)

Por outro lado, sob o ponto de vista dos coordenadores, a maioria acredita que a responsabilidade é da IESP, embora reconheçam que um pouco de responsabilidade também lhes cabe.

Atribui [à IESP], prepará-lo, já que ele vai ter um aluno com necessidades especiais. (COORDENADOR A)

Acho que a grande maioria, assim, aquela minoria que eu te digo é que se toca que tem que ir buscar. Porque tem uma conscientização que vai além de responsabilidade com a vida. Então eu acho que esses professores, mesmo que a instituição não dê conta vai correr atrás. Então assim, isso eu acho muito sério. A instituição dando ou não dando condições o professor vai correr atrás, que é a minoria. Agora eu acho que aquela parcela que já se tocou que tem aluno com



problema terceiriza. Acha que a responsabilidade é da instituição. [...] eu acho que vai ser sob demanda para os dois lados. Eu acho que a instituição, se bem que a legislação está começando a se aprimorar porque assim, varias CNEs estão saindo... Outras CNEs do conselho nacional de educação vão sair agora a partir do dia primeiro, que uma nova secretária de educação vai assumir. Eu acho que a instituição vai se coçar, assim, não vai ter muito jeito, vai se coçar para cumprir a legislação. E o professor vai ter que se coçar porque vai pesar muito mais na carga horária dele. E no ponto de trabalho, eu acho que vai ser sob demanda. (COORDENADOR B)

Eu já conversei com dois professores sobre esse tema, eles acham que deve ser uma coisa um pouquinho mais ampla, não só, eles... no sentido de satisfação pessoal, e conseguindo atender bem o aluno e as pessoas que precisam deles, mas eles acham que, institucionalmente, e num sentido mais amplo. Quanto a isto, tem que ter uma coisa mais bem definida. Eles se sentem meio que... “Estou sozinho numa situação dessa, pouco que eu faço não dá resultado”. (COORDENADOR F)

Finalizando esta análise, complementando o confronto, apresentado na categoria anterior, entre as competências docentes apontadas pelos estudiosos sobre educação inclusiva, apresentadas no Quadro-7 desta pesquisa, e as competências encontradas nos professores da Escola-1, de todos os relatos apresentados, pode-se observar que:

- O professor não tem administrado a sua formação contínua em todos os seus aspectos. Somente são consideradas as capacitações voltadas para o conteúdos das disciplinas. Poucos são aqueles que buscam uma capacitação voltada para aspectos didático-pedagógicos.
- O professor não tem buscado parcerias com universidades, nem demais entidades para usufruir e/ou participar de pesquisa, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.
- Os professores planejam o conteúdo das disciplinas em equipe, mas não a didática, nem refletem sobre suas práticas em equipe. Ao que parece, muitos professores sequer fazem uma auto-reflexão sobre suas práticas.

## 9 CONCLUSÃO

A análise realizada revelou que a maioria dos professores, na visão dos coordenadores, não desenvolveu as competências docentes necessárias para atender aos alunos PNEEs. Suas práticas ainda revelam uma abordagem *conteudista* que favorece o alinhamento e não privilegia a habilidade de argumentar. Tal fato pode contribuir para o despreparo do aluno para o mercado de trabalho que anseia, cada vez mais, por profissionais empreendedores e capazes de se adaptar e promover as mudanças necessárias ao mundo volátil em que as organizações estão inseridas – objetivo da maioria dos alunos que ingressam nos cursos da Escola-1.

As competências docentes para a educação inclusiva relacionadas pelos coordenadores denotam seu desconhecimento sobre o assunto. Foram destacadas competências como paciência, perseverança e tranquilidade - que podem ser associadas à autodisciplina. Os coordenadores destacaram, também, a importância do envolvimento do professor com a aprendizagem do aluno – fundamental no atendimento aos alunos PNEEs - e a necessidade de uma preparação para a docência que envolvesse técnicas de didática, pedagogia e psicologia.

Apesar de as competências relacionadas serem de grande valor para a atuação do docente em casos de educação inclusiva, os coordenadores as apresentam de uma forma muito superficial, o que demonstra o seu desconhecimento sobre o assunto.

Pôde-se observar também que alguns dos coordenadores que também atuam na docência apresentam um discurso como coordenador incompatível com suas práticas docentes. Isto, dentre muitas coisas, pode revelar uma falta de firmeza de propósito desses coordenadores ou uma vontade que não encontra o respaldo organizacional necessário para se materializar.

Apesar de alguns coordenadores apresentarem uma maior sensibilidade para os problemas encontrados pelos alunos PNEEs, pôde-se observar que esta diferença na percepção não implicou um atendimento mais apropriado, por parte deste coordenadores, a esses alunos. Os coordenadores não buscam conhecer os casos de alunos PNEEs sob sua responsabilidade e os professores, que, em sua maioria, revelam valores não totalmente condizentes com um comprometimento ético com seu ofício, não buscam soluções adequadas a cada caso.

Esta situação se agrava ainda mais em função dos professores e coordenadores se sentirem incapazes de identificar, com segurança, os alunos PNEEs. Na maioria das vezes, quando não se trata de um aluno portador de necessidade especial – que é mais facilmente identificado por todos e que, em função da legislação, acaba por receber algum apoio da IESP – o aluno PNEE se mantém a margem do processo de ensino-aprendizagem e engrossa os índices de reprovação ou de evasão.

Alguns coordenadores atribuem esta situação à estratégia da IESP em manter turmas com muitos alunos e destinar, aos coordenadores, um excesso de atividades burocráticas que tomam seu tempo e impedem uma ação mais próxima dos docentes e dos alunos.

A postura preconceituosa da alta direção com relação aos alunos PNEE, uma visão mercantilista da educação e um excesso de burocrativismo parecem contribuir para que as ações institucionais para capacitação docente para a educação inclusiva não ocorram. Embora exista uma vontade da alta direção da IESP deixar de adotar uma estratégia competitiva que ofereça serviços de massa, orientados para a excelência operacional e passe a ser reconhecida como uma IESP que oferece serviços profissionais, orientados para o cliente, as suas ações com relação a *todos* os seus alunos e a formação de seus professores aponta para a necessidade de muitas transformações

para que esta mudança ocorra. Estas mudanças precisam partir de uma mudança cultural.

No entanto, vale a pena ressaltar que os coordenadores - que ocupam um cargo na média gerência - não têm exercido um papel catalisador dessas mudanças. Pôde-se verificar que a comunicação da coordenação com os professores não tem a amplitude necessária para promover a aprendizagem organizacional a partir das experiências docentes, o que nos casos de educação inclusiva é de extrema importância pela carência de informações sobre o assunto.

Embora os coordenadores reconheçam que a maioria de seus professores não está preparada para atuar na educação inclusiva, não buscam, junto à direção da Escola-1, meios para minimizar essas deficiências. As reuniões e treinamentos que ocorrem com a direção da Escola-1, coordenadores e professores, raramente abordam aspectos voltados para as dificuldades dos alunos. Vale a pena observar dois aspectos com relação a esse problema. Primeiro, na Escola-1, a maioria das decisões que ocorrem no nível operacional são tomadas em conjunto com os coordenadores e os coordenadores têm abertura para apresentar suas propostas. Segundo, todos os coordenadores conseguem relacionar ações que poderiam contribuir para a capacitação docente para a educação inclusiva.

Além dos coordenadores não promoverem ações para um melhor atendimento aos alunos PNEEs e para o desenvolvimento das competências docentes, nem sempre os recursos oferecidos pela IESP para o atendimento aos alunos PNEEs foram utilizados pela Escola-1. Apesar de alguns coordenadores terem conhecimento desses recursos, como a IESP não sistematizou o acesso a eles, nem utilizou uma forma de comunicação eficaz para divulgá-los, mesmo diante de um evento que poderia ser melhor solucionado mediante a sua utilização, os coordenadores não os utilizam.

Em função do contexto em que se encontram as IESPs do Estado do Rio de Janeiro e a situação em que se encontra a Escola-1, seria necessário modificar a cultura organizacional, as estruturas, os sistemas e as pessoas. Sendo assim, é preciso mudar a forma como as relações ocorrem entre as pessoas envolvidas com as IEs, o que está diretamente ligado ao tipo de estratégia e às competências dos gestores. Porém, as estratégias que vinham sendo adotadas pelas IESPs do Estado do Rio de Janeiro parecem não atender as suas necessidades comuns, muito menos aquelas voltadas para a educação inclusiva. Junta-se a isso o fato da IESP não estar adotando uma gestão participativa, o que faz com que as mudanças referentes à estrutura e aos sistemas não ocorram com facilidade, pois elas vêm de cima para baixo. No entanto, como existe uma carência de conhecimento para desenvolvimento de uma educação inclusiva, com qualidade pedagógica, o ideal seria que se pudesse aproveitar o conhecimento das pessoas que estão mais perto dos alunos – os docentes – para com eles criar novas formas para ensinar. Como a IESP parece não estar interessada em desenvolver, neste momento, competências distintivas para ensinar aos PNEEs, seus esforços não serão canalizados nesse sentido. Logo, as estruturas e sistemas não sofrerão mudanças para melhor atendê-los, salvo o estritamente exigido pela lei. Sendo assim, parece que algumas ações que poderiam ser desenvolvidas, no momento, são aquelas referentes ao desenvolvimento das competências docentes.

No entanto, tudo o que foi exposto leva a questionar o preparo dos coordenadores e as estratégias adotadas pela IESP. Os coordenadores parecem não entender que o seu papel é despertar nos professores o espírito de equipe, de modo que venham a participar, mais ativamente, do processo de ensino-aprendizagem. Logo, ações que desenvolvessem as competências dos coordenadores para que eles melhor desempenhassem seu papel, também deveriam ser promovidas. A IESP, que tem

conduzido suas ações com base na busca do equilíbrio financeiro, tem deixado de lado aquelas que promovem a aprendizagem organizacional – fundamental nos casos de educação inclusiva, onde são poucas as orientações para o nível superior de ensino e no surgimento de competências organizacionais distintas. Ao utilizar processos de seleção pouco exigentes, aumentar a quantidade de alunos nas turmas e não desenvolver as competências dos seus docentes, a própria instituição dificulta o atendimento aos alunos PNEEs.

Espera-se que este estudo de caso venha contribuir para o desenvolvimento das competências docentes para a educação inclusiva e que ele ajude a reverter a situação pouco favorável em que se encontra a Escola-1, no que se refere a evasão de alunos e redução do quadro de docentes.

Considerando que, cada vez mais, as escolas têm sido destacadas como uma das formas de se chegar a uma sociedade mais democrática, que respeite a todas as pessoas, este estudo pode ser visto como início de uma série de pesquisas que colaborem com essas transformações. Dentre várias possibilidades, pode-se elencar o exame de: que entraves a cultura organizacional da IESP está oferecendo para o desenvolvimento da escola inclusiva; como as estratégias adotadas pela IESP vêm influenciando as práticas docentes; como capacitar os coordenadores de forma a promoverem mais ativamente a aprendizagem organizacional; quais tecnologias assistivas poderiam auxiliar os professores em suas atividades docentes, e; qual a visão do docente com relação às dificuldades encontradas para o bom exercício da profissão. Por fim, pode-se estender este estudo além da Escola-1 e buscar informações mais abrangentes, que possam auxiliar na transformação das instituições de ensino em escolas capazes de atender a *todos* os alunos.

## 10 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria José de. *Contribuições das tecnologias da informação e Comunicação para a Aprendizagem dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais*. Rio de Janeiro, 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2004.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TACHIZAWA, Takeshy. *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- BENCINI, Roberta. *Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos*. In: Nova Escola On-line – Inclusão, nº 139, jan / fev 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. *Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?*. In: RAE - Revista de Administração de Empresas, n. 1, v. 41, jan/mar 2001.
- CASTRO, Gilda de. *Professor submisso, aluno-cliente – Reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAVALIERI, Adriane; MACEDO-SOARES, T. Diana v. A.; THIOLENT, Michel. *Avaliando o desempenho da universidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Conversa em torno da diversidade*. In: Pátio – revista pedagógica, ano V, nº 20, fev / abr 2002.
- COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. London: SAGE, 1996.
- COOPER, Donald R. e SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de pesquisa em administração*; trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre (RS): Bookman, 2003.
- COSTA, Isabel de Sá Affonso da. *Poder/Saber e Subjetividade na Construção do Sentido do Teletrabalho*. Rio de Janeiro, 2004. 124 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- CRESWELL, John. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em <http://www.interlegis.gov.br/processo/Extraída26/04/2005>.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. *Alinhando estratégias e competências*. In: ERA – Revista de Administração de Empresas, n. 1, vol. 44 – jan/mar/2004.

FONTES, Rejane de Souza. *Educação Especial – um capítulo à parte na história do direito à Educação no Brasil*. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* – nº 37, vol. 10 – outubro/dezembro 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2005a, 3. ed.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b, 42. ed.

GADOTTI, Moacir. *Conversa em torno da diversidade*. In: *Pátio – revista pedagógica*, ano VI, nº 20, fev/abr 2002.

GHOSHAL, Sumantra; BARLETT, Christopher A. *A organização individualizada*. São Paulo: Campus, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, Rosalind. *Análise do discurso*. In: BAUER, Martin e GASKELL, George (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: RAE – Revista de Administração de Empresas, n. 2, vol. 35 – mar/abr/ 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais*. In: RAE, nº 3, vol. 35 – mar/abr/ 1995.

*Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. New Redland: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

KING, Adelaide Wilcox; FOWLER, Sally W.; Zeithanl, Carl P.. *Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária*. In: RAE, v. 42, n. 1, jan/mar 2002.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Plano Nacional de Educação* In: *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em <http://www.interlegis.gov.br/processo> Extraída em 26/04/2005.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. In: *Escola*, n. 182, maio, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novos cenários de compreensão da aprendizagem*.

*Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n.2, set/fev 1999/2000.

\_\_\_\_\_. *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. Disponível em <http://www.lifte.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/tal.5.htm>. Extraído em 15/10/2004.

\_\_\_\_\_. *Prefácio*. In: MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



- MARIOTTO, Fábio Luiz. *Mobilizando estratégias emergentes*. In: RAE – Revista de Administração de Empresas, vol. 43, n. 2 – abr/maio/jun 2003.
- MARQUES, Carlos Alberto. *A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência*. In: *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n.2, set/fev 1999/2000.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. *Safári de Estratégia – um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- NICOLINI, Alexandre. *Qual será o futuro das fábricas de administradores?* In: RAE, nº 2, vol. 43 – abr/maio/jun 2003.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.. *Criação do Conhecimento na Empresa – Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Números da Educação Especial no Brasil*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/> Extraído em 22/04/2006.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe et al. *As Competências para Ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>. Extraída em 29/05/2006.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, Gary. *The core competence of the corporation*. In: HBR - Harvard Business Review, maio/jun 1990.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. *Educação para todos: reflexões sobre o atendimento escolar dos portadores de deficiência*. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n.2, set/fev 1999/2000.
- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/escola1.pdf>. Extraído em 26/04/2006.
- ROCHA, Flávia Azevedo Dias da. *Responsabilidade social empresarial: o caso Mundo Verde*. Rio de Janeiro, 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial) - Universidade Estácio de Sá, 2006.
- ROCHA NETO, Ivan. *Planejamento estratégico, estudos prospectivos e gestão do conhecimento em IES*. In: ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (organizadores). *Gestão de instituições privadas de ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2003.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projeto de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos; CARVALHO, Rosita Edler. *Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”*: uma revisita à inclusão. In: *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n.2, set/fev 1999/2000.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino privado como setor econômico*. In: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* – nº 37, vol. 10 – outubro/dezembro 2002.

UNESCO, Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva - Materiales de Apoyo para Responsables Educativas*. Santiago, Chile: 2004. Disponível em [http://portal.unesco.org/es/ev.php-url\\_id=21505&url\\_do=do\\_topi&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=21505&url_do=do_topi&url_section=201.html). Extraída em 27/10/2004.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUS, Rafael. *As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística*. In: *Pátio* – revista pedagógica, ano VI, nº 24, nov 2002/jan 2003.

ZARIFIAN, Philippe. *El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Palestra apresentada no Rio de Janeiro, CIET - Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, em 26 de agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

**11 APÊNDICE-1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS COORDENADORES**

1. Nome – Idade - Formação
2. Por que você escolheu a profissão de professor?
3. Há quanto tempo você está no magistério?
4. Conte um momento marcante de sua experiência profissional. Há quanto tempo isso aconteceu? Foi nesta instituição?
5. Quantos professores você coordena? Quantos alunos você coordena?
6. Você conhece todos os professores que você coordena? Com que frequência você encontra com eles?
7. Como é a sua relação com os professores? E com os alunos?
8. Quando surge algum problema, como você fica sabendo? Exemplifique.
9. Como são os alunos que estudam nesta instituição? Você conseguiria classificá-los em diferentes perfis? Exemplifique.
10. Como você percebe a relação dos professores com cada um desses perfis? Exemplifique
11. Que tipo de problema cada perfil apresenta? Como estes problemas são resolvidos? Existe alguma orientação específica para estes casos? Exemplifique.
12. Atualmente, tem se falado muito em inclusão e em pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEEs). Esta instituição recebe este aluno?
13. O que você considera aluno PNEE?
14. Existe uma orientação para atender a esses alunos? Quem determina o que fazer? Existe uma política da instituição ou cada caso é tratado como um caso isolado? Nestes casos, qual é o papel da coordenação?
15. Como você percebe a atuação dos professores nestes casos? Todos lidam com estas questões da mesma forma? Exemplifique.

16. Os professores trazem situações que envolvam alunos portadores de necessidades educacionais especiais para você? Com que frequência? O que acontece nestes casos?
17. Que características um professor precisa ter para atender aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais? O que é necessário em termos de habilidades, competências, personalidade, conhecimento para que um professor esteja preparado para atender a estes alunos? Por que?
18. Os professores sob sua coordenação têm essas características?
19. Atualmente, tem-se falado muito sobre a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. Como você vê esta questão?
20. Considerando a sua experiência atual, como você avalia a performance dos professores, nesses casos?
  - O que você acha que está adequado? Por que ?
  - O que você acha que poderia ser aperfeiçoado ? Por que?
  - Do que sente falta? Por que?
21. Nesta instituição, existe algum tipo de política institucional para o atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais?

Resposta = SIM

- Você poderia descrever essa política?
- Quais são as orientações básicas?
- Quantas são as pessoas envolvidas no processo?
- O que cabe a cada uma delas?
- A quem o professor se reporta para a tomada de decisões e para orientação específica?

- Há professores especializados, na instituição, para atender ao aluno PNEE?

Quantos? De quais áreas?

- Há reuniões entre eles e os demais professores para a troca de experiências?

- De que forma os resultados deste apoio realimenta o processo?

- Há algum tipo de acompanhamento de seu trabalho e do desempenho dos alunos?

22. As perguntas abaixo devem ser respondidas levando em consideração a sua percepção sobre o sentimento dos professores.

- O professor se sente preparado para atuar na educação inclusiva?

- Que competências o professor acredita ter?

- Que competências ele acredita ter que desenvolver?

- A quem ele atribui a responsabilidade de desenvolvê-las?

- O professor entende que a IESP disponibilizou os recursos necessários para o seu trabalho?

SIM – Quais?

NÃO – Quais recursos ele sente falta?

23. Se você pudesse criar normas ou orientações para o trabalho com alunos PNEEs, o que você levaria em consideração?