

GESTÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE INCLUSÃO: UM OLHAR PROSPECTIVO A PARTIR DO RECORTE DE ALGUMAS PRÁTICAS

Vasti Gonçalves de Paula Correia*

RESUMO

Pretende-se relatar neste, em termos gerais, o olhar prospectivo que fizemos sobre a prática e as experiências bem sucedidas de inclusão escolar em Vitória/ES, a partir da gestão do trabalho pedagógico proposta pelo corpo docente da escola. Tem sido muito claro que, quando a equipe de gestão convida profissionais de sua Unidade de Ensino, e toda a comunidade escolar para acolher e considerar as diferenças de seus alunos, instala-se o ponto de partida para a busca e participação de todos em um processo que não visa apenas a quantidade, mas também a qualidade a partir do potencial e das possibilidades de cada aluno/sujeito da escola. Nesse sentido o currículo não ignora as singularidades e particularidades desses alunos/sujeitos, bem como as suas experiências. Esse currículo considera, também, os ritmos e diferentes respostas e revela, assim, que a escola em sua maneira de conduzir o processo educativo deve levar em conta a diversidade naturalmente presente em ambientes escolares.

Palavras-chaves: Ensino. Gestão do trabalho pedagógico. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos defendo que, para além do querer e do fazer de professores e professoras, há indubitavelmente, o querer e o fazer da equipe gestora da escola¹ que, centralmente, faz convergir ou põe em dissonância boa parte do trabalho pedagógico que se deseja ou que se faz necessário à prática educativa dos professores.

* Mestre e Doutora em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Professora e Coordenadora de Pesquisa Doctum/Serra-ES. Técnica Pedagógica na Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação/Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Membro do Conselho Municipal de Educação/COMEV e do Conselho de Ciência de Tecnologia de Vitória/CMCT

Esse querer revela-se, por vezes, como a grande e necessária alavanca que irá assegurar os processos de buscas e de descobertas de novas formas de agir, de ensinar, de avaliar e de produzir conhecimentos, desencadeando assim processos de formação e conseqüentemente de reestruturação e redimensionamento do trabalho pedagógico da escola.

Nesse contexto, o presente artigo problematiza os resquícios, ainda existentes, do modo mecanicista de organização do trabalho pedagógico, instituído por volta das décadas de 60 e 70, e reflete sobre o quanto essa perspectiva desconsidera os principais sujeitos do processo educacional, aluno e professor que, relegados a um segundo plano, “disputam”, no contexto escolar, com as “exigências” de uma organização racional dos meios, que, em grande medida ainda é alimentada pelos próprios sistemas de ensino.

No entanto, a despeito da prevalência dos resquícios, nos modos de organização do trabalho pedagógico, ainda “fabril”, em muitos contextos escolares, trazemos algumas possibilidades de redimensionamento das ações organizativas e pedagógicas, reunidas a partir de nossa experiência como pedagoga escolar e, também, como assessora pedagógica, em atuação na Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES.

Em grande medida essas escolas consideram que a diversidade e a diferença de seu alunado, demandam a construção de uma nova cultura em torno das relações de poder, e contrapõem a equivocada interpretação de que a prática da gestão democrática é uma divisão de poder e/ou enfraquecimento da autoridade.

2 BREVE HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL

Apesar de “vivermos” em tempos de Gestão Democrática, tanto no plano do assinalamento jurídico, quanto no plano da vivência prática por meio de alguns de seus elementosⁱⁱ, não poderíamos deixar de remontar a história da administração escolar no Brasil, assim como a constituição histórica da atuação do pedagogo escolar. Esta nos faz lembrar que durante décadas vivemos um processo

hierarquizado e burocratizado do trabalho pedagógico que tem seus lastros ainda nos dias atuais.

Com o advento da pedagogia tecnicista e o pressuposto da neutralidade científica e, ainda, sob a inspiração dos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade, assistiu-se, por volta das décadas de 60 e 70, à reordenação do processo educativo de forma a transformá-lo em um processo objetivo e operacional, enfatizando-se a eficiência instrumental, a exemplo do que ocorreu no trabalho fabril. Neste, o trabalhador se adapta ao processo de trabalho para o qual foi objetivado e organizado de forma parcelada (SAVIANI, 2000, p.12).

Numa reflexão acerca desse tipo de trabalho, seguida da transposição do que isso significa para o contexto educacional, Saviani (2000, p. 12), escreve acerca do projeto de organização e mecanização do trabalho pedagógico, em que segundo o autor buscou-se,

[...] operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes.

O que se verifica é, então, uma padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamentos previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Quando questionamos a não produção de iguais, a desconsideração das diferenças e da diversidade nos modos de aprender e responder aos estímulos provocados pela escola e pelo professor, assim como pelos programas e pelo currículo, percebemos claramente uma dissonância entre os objetivos, meios e fins da escola/educação, frente às metodologias, concepções de ensino e aprendizagem e avaliação que, sistematicamente, têm orientado as principais práticas educativas de nossas escolas.

Não é difícil percebermos os efeitos e o reflexo dessa mecanização e/ou dissonâncias entre o que necessário fazer e o que, efetivamente, tem sido realizado na atuação de uma grande parte dos pedagogos e diretores escolares. Estes,

preocupados em assumir como foco principal de sua prática profissional a organização racional dos meios, que muitas vezes o próprio sistema alimenta ou exige, “deixam”, em segundo plano, o aluno e o professor, sujeitos esses centrais de todo processo educativo.

Para não ser absolutamente injusta em tal afirmativa, sugiro que indaguemos alguns professores, acerca da atuação de pedagogos, se esta assegura, precisamente, mudanças qualitativas aos processos pedagógicos, considerando, essencialmente, as atribuições para as quais é pertinente, haja vista sua formação.

Não é incomum ouvirmos que muitos desses profissionais fazem de tudo, menos comprometer-se com a articulação do trabalho pedagógico, voltada ao apoio dos professores que, prioritariamente, tem a função de ensinar a todos os alunos o que lhes é necessário aprender.

Em contrapartida, quando esses profissionais se comprometem com a ação precípua de gestão e organização do trabalho pedagógico, um outro cenário se institui no contexto escolar. É possível perceber, com consequência desse comprometimento, um maior envolvimento e engajamento dos demais profissionais, no contexto da escola, em prol do ensino, aprendizagem e avaliação de todos os alunos.

No conjunto das ações de gestão e organização do trabalho pedagógico, assumidas pelo pedagogo escolar, podemos elencar como essenciais as ações de planejar e acompanhar, colaborativamente, o trabalho pedagógico da escola, assim como pensar/promover/organizar os espaços-tempos de formação continuada dos professores, em consonância com as necessidades emergidas no contexto escolar. Importante ressaltar que, nos desdobramentos da articulação do trabalho pedagógico, todas essas ações estarão sendo perpassadas, invariavelmente, pela discussão do currículo escolar.

Ao constatar, porém, quanto à atuação do pedagogo escolar, o seu pouco envolvimento com ações semelhantes às destacadas, somos confrontados com a “denúncia”, de outros atores da escola, da existência de um profissional que se

encontra “perdido” em suas funções e, fundamentalmente, imerso em tarefas burocráticas de escrita, vigilância de alunos, serviços de apoio em geral, conferência de pautas, notas, “apagamento de incêndios” no dia-a-dia, entre tantas outras ocupações.

Desse modo, distantes, conseqüentemente, em função desse desvio de funções das práticas pedagógicas que movem os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, assim como não se assumindo como “mobilizador político” no interior da escola, torna-se praticamente inviável a construção coletiva com os professores de um caminho que inverta essa lógica de trabalho.

Em resumo, vemos que professor e aluno estão, [...] relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2000, p. 13).

A grande reflexão que fica é que os pressupostos de uma pedagogia tecnicista que ainda têm guiado a prática educativa dos vários contextos escolares, por todo o país, assinala e demarca uma “contribuição” no sentido de aumentar o caos no campo educacional, provocando um alto nível de descontinuidades, fragmentação do processo educativo, que tem inviabilizado o trabalho pedagógico na escola.

Com essa reflexão fazemos um recorte discursivo que analisa essa fragilidade vista e sentida no trabalho pedagógico como um todo. Ao analisar o convite ou a convocação que fazem os principais documentos nacionais e internacionais para a reflexão e o redirecionamento das práticas de gestão escolar para a inclusão e/ou das práticas pedagógicas inclusivas, não justificamos, mas entendemos ser necessário, o quanto nos for possível, o aprofundamento das bases históricas da constituição das principais funções gestoras para as nossas escolas.

Vemos aqui a possibilidade de reorientar as ações numa outra direção, a partir do momento em que compreendermos os porquês e entendermos, historicamente, a continuidade que fazemos em nossas práticas administrativo-pedagógicas em

função e a serviço de uma outra lógica de educação, negando a partir daí a subserviência e a condição de sujeitos acrílicos.

Lembramos que os ranços de uma administração escolar, assim vivida, ainda persistem no imaginário de muitos educadores.

É possível verificar a incômoda e perturbadora espera/comodismo no qual muitos professores vivem sob a alegação de que quem dá o “tom”, o jeito e a “cara” da escola deve ser o diretor, ou a equipe gestora da escola. Desse modo, deixam de atuar/agir como agentes de transformação e mudança micro e, quiçá, macro nos sistemas de ensino nos quais atuam.

Daí torna-se possível um reordenamento *in loco* das atuais práticas e, um conseqüente reordenamento, ainda que utópico, das próprias políticas públicas, de maneira que assinalem e pontuem o redimensionamento das formas organizativas e pedagógicas que considerem desse modo, a diversidade e a diferença constituídas em/nos nossos alunos.

2.1 Em meio aos desafios...as possibilidades

Considerando que os efeitos e ranços da administração escolar centrada na equipe técnica da escola demandam a construção de uma nova cultura em torno das relações de poder existentes entre profissionais, especialmente para aqueles que, erroneamente, interpretam a prática da gestão democrática como divisão de poder ou enfraquecimento da autoridade, trazemos algumas proposições fruto de nossa experiência como pedagoga escolar e, também, como assessora pedagógica, em função de nossa atuação na Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES.

A experiência de assessoramento pedagógico nos permitiu conhecer *in loco* o significado e a diferença quanto à gestão daqueles que querem e, deste modo, questionam e refletem sobre as atuais formas de organização administrativa e pedagógica que têm.

Estes profissionais, via de regra, têm desenvolvido um trabalho voltado às necessidades reais de seu alunado como um todo. Nesse sentido, os benefícios de

um trabalho pedagógico articulado em função do que os alunos precisam e do que realmente é significativo ao seu desenvolvimento se estende também aos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência, pois estes são vistos como alunos da escola, e, naturalmente, participantes da realidade daquele contexto escolar.

A seguir relaciono os principais pontos de uma gestão preocupada com tal processo e que procura não fragmentar suas ações em função da condição de seus alunos, ou seja, suas práticas concorrem e convergem para a busca de qualidade no atendimento a todos os alunos por meio da construção e atuação política e pedagógica de seus profissionais e que afirma uma educação de qualidade para todos os seus alunos.

- a) Já no início do ano letivo os gestores têm a prática de socializar os documentos orientadores das políticas educacionais, emanados pela Secretaria de Educação com toda a equipe da escola.

Destaco que tal prática coloca-os em confronto com que parece estar instituído, permitindo-lhes não só conhecer tais documentos, mas, sobretudo avaliar a exequibilidade deles na prática, de maneira salutar. Nesse sentido, alguns percursos podem ser corrigidos como também os próprios planos de ação podem ser reavaliados e/ou organizados.

- b) As escolas estão em permanente avaliação de seus Projetos-Político-Pedagógico - PPP, inserindo nesse importante documento os princípios fundamentais e práticos de uma escola inclusiva.

Destaco que tal prática coloca-os em confronto com que parece estar instituído, permitindo-lhes não só conhecer tais documentos, mas, sobretudo avaliar a exequibilidade deles na prática, de maneira salutar. Nesse sentido, alguns percursos podem ser corrigidos como também os próprios planos de ação podem ser reavaliados e/ou organizados.

- c) As escolas estão em permanente avaliação de seus Projetos-Político-Pedagógico - PPP, inserindo nesse importante documento os princípios fundamentais e práticos de uma escola inclusiva.

Destaca-se, dentre os vários registros contidos no PPP da escola, a orientação prescrita em legislações, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, de que ações pedagógicas voltados ao atendimento de alunos, público da Educação Especial, sejam inseridas e avaliadas nos PPP das escolas.

- d) O C.T.A ⁱⁱⁱ da escola, periodicamente, se reúne a fim de discutir questões relativas à dimensão administrativa e pedagógica, avaliando e reavaliando suas ações.

Um destaque à referida ação pode ser dado quando esta permite ao grupo gestor da escola discordar, concordar e se “afinar” em um primeiro momento nas várias questões que emergem no cotidiano escolar, para que, já em um grupo maior tais questões sejam encaminhadas com plena participação dos envolvidos. Essa prática evita que nas reuniões ampliadas as conhecidas e desconfortáveis discordâncias, competições gratuitas, entre outras, em clara demonstração de clima de incertezas, insegurança e desavenças, minem as grandes possibilidades de um trabalho coletivo na escola.

- e) O exercício profissional do coordenador pedagógico ou pedagogo escolar está consoante com as atividades atinentes à sua função.

Isto indica que o acompanhamento e o concomitante apoio dos pedagogos aos professores em suas práticas docentes, reafirma seu papel fundamental que é o de formador junto à equipe de professores. Um importante destaque deve ser dado à proximidade deste profissional junto a professores que têm em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência, promovendo assim planejamentos participativos com todos os profissionais que atuam com os referidos alunos.

Chamamos a atenção para os desvios de função do pedagogo em vários contextos escolares, às mais “estranhas” atividades no interior da escola, chegando ao ponto

de circularem entre os educadores, comentários que vão desde a extinção do cargo, a comentários pejorativos, que desqualificam toda uma categoria. Nesses contextos escolares, de forma quase que absoluta pode-se verificar a fragilidade e as dificuldades de gestão do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, devido à “ausência”, competência, falta de cumplicidade e/ou compromisso com os “fazer” dos professores em geral.

- f) A preocupação em fomentar um trabalho cooperativo e colaborativo entre os vários profissionais da escola, sobretudo os professores especializados e professores regentes de classe;

Não é incomum depararmos, no contexto da escola, com a existência de barreiras objetivas e subjetivas quanto à atuação desses dois grupos de profissionais, de professores especializados e os regentes de classe. Ainda acredita-se e põe-se em prática a ideia de que os professores especializados (aqueles que atuam na modalidade de educação especial) são os únicos responsáveis pelo processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação). Sob essa concepção, deixa-se de fomentar um trabalho colaborativo entre esses dois grupos de professores, por meio do qual poderiam ser construídas inúmeras possibilidades de apoio e maior inclusão dos alunos no currículo escolar. Nos contextos escolares nos quais, professores regentes e especializados, atuam colaborativamente, encontramos mais potência e dinamismo nas ações de ensinar, aprender e avaliar.

- g) Finalmente, observa-se a preocupação destes gestores com o fortalecimento das relações interpessoais entre si numa prática diária e contínua no interior da escola.

Nesse aspecto observamos que os conflitos, as desavenças e os desentendimentos são resolvidos de forma mais imediata possível como forma de não rompimento do diálogo, da cooperação e da disposição em colaborar, para que o coletivo da escola ganhe sempre em contrapartida com a busca do sucesso individual e egoísta, em que um só sujeito faz e brilha.

3 CONCLUSÃO

Tecer considerações acerca do tema gestão escolar e os processos de inclusão requer muito mais do que apontamentos e reflexões críticas, pois estas têm sido feitas, freqüentemente, por todos aqueles que se detêm em observar e mergulhar um pouco mais nos cotidianos das escolas, seja a fim de realizar pesquisas, ou como parte de funções de assessoramento e acompanhamento ou ainda como sujeitos integrantes da escola.

É necessário que no bojo dessas reflexões possamos dar destaque às sugestões, mesmo que de forma mais generalizada, de organização do trabalho pedagógico que favoreça compreensão da função social da escola, seu papel e seus objetivos para com todos que nela estão inseridos. Nesse sentido, algumas perguntas devem, permanentemente, serem feitas, nos contextos escolares, sobretudo se as respostas para elas ainda não forem claras e/ou concretamente experienciadas:

- a) Que tipo de gestão/direção escolar precisamos? Ela promove a mobilização dos professores e funcionários para que trabalhem em equipe, delegando poderes e estimulando a autonomia? É respeitosa nas relações interpessoais, inclusive no momento em que tem que promover ajustes no percurso de alguns profissionais da escola?
- b) Como é o fazer pedagógico cotidiano? Ele atende às necessidades de todos os alunos?
- c) Que tipo de ensino adotamos? O fragmentado ou o ensino por projetos?
- d) Como olhamos o aluno? Individualizado ou como mais um entre a grande massa de alunos?
- e) A coordenação Pedagógica está presente e atuante no cotidiano das salas de aula, dando suporte efetivo aos professores, principalmente, para aqueles que têm em suas classes alunos com deficiência ou tem executado um trabalho de “gabinete”?
- f) O coletivo da escola funciona como uma verdadeira equipe, com objetivos comuns e práticas construídas em conjunto?
- g) A avaliação é tida como um recurso para compreender os problemas existentes na relação ensino e aprendizagem ou como um instrumento de classificação e exclusão dos alunos?

Responder a essas perguntas e, efetivamente, perseguir caminhos que levem à prática coletiva que considera que os percursos de alunos e professores são diferenciados, é um indicativo de que os profissionais da escola acreditam que as dificuldades que têm, sobretudo em gerir o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência só poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar.

A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional que indicam transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, administrativo como no didático-pedagógico.

Como se pode verificar os pontos salientados das experiências de alguns diretores e equipe pedagógica de algumas escolas, vêm demonstrando, concretamente, tais transformações, refletindo, claramente, no êxito que vêm tendo na experiência de gerirem uma escola inclusiva.

Por fim, acreditamos que as indicações apontadas nesse texto, a partir de nosso olhar como assessora pedagógica, e que revelam boas estratégias de organização do trabalho pedagógico inclusivo, não devem se constituir, por si só, como únicas possibilidades de atuação. Como isso, deixamos a sugestão de realização de uma pesquisa em campo, para que sejam verificadas cientificamente algumas hipóteses levantadas por nós nesse texto.

PEDAGOGICA MANAGEMENT AND SCHOOL INCLUSION: A PROSPECTIVE LOOK FROM EVERYDAY EXPERIENCES

It is intended to describe in this article, in general terms, the prospective scenario we did on the practice and the successful experiences of school inclusion in Vitória / ES, from the pedagogical management proposed by the faculty of the school. Has been very clear that when the management team invites professionals from its Teaching Unit, and the entire school community to receive and consider the differences of their students, installs the starting point for the participation of all in a process that aims not only the quantity but also the quality of the potential and possibilities of

each student subject / school. In this sense the curriculum does not ignore the uniqueness and particularity of people and their experiences. It shows the rhythms and different answers and thus reveals that school on their way to conduct the educational process must take into account the naturally occurring diversity in school settings.

Key words: Education. Management of educational work. Diversity.

Notas

ⁱ Considero por equipe gestora o Diretor, o Pedagogo e o Coordenador de turno.

ⁱⁱ Acredita-se que num processo de Gestão Democrática todos devem ter vez e voz, sem a ostensiva consideração de quem manda e quem decide sozinho pelo que é melhor é o diretor. Dentre os vários elementos que valorizam a prática da Gestão Democrática tem-se a eleição de diretores, exigibilidade da construção do Projeto político-pedagógico, a instituição e devido funcionamento dos Conselhos de Escolas, entre outros.

ⁱⁱⁱ Corpo Técnico Administrativo (Diretor, Pedagogo e Coordenador de turno).

REFERÊNCIAS

CORREIA, V. G. P. **Processos de inclusão escolar: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

_____. et.al. **Os movimentos possíveis de uma prática docente comprometida com a diversidade**. Tema: **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. VIII., 2007, Vitória. Anais... Vitória: ANPED/Sudeste, 2007. 1 CD-ROM.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP. Brasília, 2004.

PANTELEÃO, E. et. al.. **Movimentos de articulação/organização dos espaços/tempo de formação continuada: implicações nos/dos modos de gestão escolar**. Tema: **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. VIII., 2007, Vitória. Anais... Vitória: ANPED/Sudeste, 2007. 1 CD-ROM.

PARO, V. H. **A administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

RANGEL, M.. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados. 2000. v.5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.