

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

BEATRIZ DE OLIVEIRA ANDRADE

**CONSELHO DE ESCOLA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VITÓRIA
2016

BEATRIZ DE OLIVEIRA ANDRADE

**CONSELHO DE ESCOLA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Aves

VITÓRIA

2016

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

Andrade, Beatriz de Oliveira, 1978-
Conselho De Escola E Os Processos De Inclusão De Alunos
Público-Alvo Da Educação Especial / Beatriz de Oliveira Andrade – 2016.
142f

Orientador: Edson Pantaleão Alves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial 2. Conselhos de Escola. 3. Figuração. 4.
Equilíbrio de poder. 5. Inclusão escolar. 6. Gestão democrática na escola.
I. Alves, Edson Pantaleão, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título

BEATRIZ DE OLIVEIRA ANDRADE

**CONSELHO DE ESCOLA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovado em ____ de _____ 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Foram tantos os momentos de apoio incondicional durante todo o período de estudo, que não poderia ser outra pessoa mencionada neste espaço: a você, Elifas de Oliveira Campos Junior, todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Edson Pantaleão Alves, pela generosidade em ter acreditado no meu projeto inicial; por seu acolhimento, possibilitando meu crescimento acadêmico e pessoal; pelas inúmeras contribuições neste trabalho de pesquisa durante todo o nosso percurso.

Ao professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho, pelo exemplo de luta e compromisso com a educação e pela alegria pela disponibilidade com que nos acolhe de forma sempre amável. Com toda a sabedoria e gentileza, por meios de brincadeiras sérias, ensina-nos importantes conceitos eliasianos.

Ao professor doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira minha admiração e respeito, pelo compromisso com a escola democrática, e minha gratidão por priorizar o uso do seu tempo, para contribuir para minha dissertação.

Ao professor doutor Marcelo Lima, pelas significativas contribuições nos momentos de qualificação do projeto de pesquisa e da defesa da dissertação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que, com suas sábias lições, muito contribuíram para meus estudos durante o desenvolvimento das disciplinas cursadas. E a cada um dos conselheiros entrevistados que atenciosamente trouxeram importantes contribuições para a pesquisa.

A Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo, por ter me concedido a vida e sua graça e misericórdia, que me impulsionam na busca do ser e do saber. Agradeço por ter-me sustentado com tanto amor, nos momentos de angústia e de alegria.

Aos meus amores: meus pais, por me ensinarem as virtudes que tenho e por serem quem são na minha vida; meu esposo, Elifas de Oliveira Campos Junior, por ter cuidado de mim durante todo o percurso, compreendendo minhas madrugadas ausentes e cuidando para que eu suportasse os longos dias de estudo. Jamais

apagarei da memória o aroma e o sabor daquele cafezinho com leite em todas as madrugadas de estudo.

Às minhas joias preciosas: Anna Beatriz de Andrade Oliveira Campos e Eduarda de Andrade Oliveira Campos, por compreenderem, mesmo tão pequenas, que era necessário esperar por minha efetiva presença e por renovarem minhas forças todas as manhãs.

Aos meus sete irmãos, queridos e amados, especialmente a Roberta de Andrade Ventura, por sempre me incentivar a continuar nesta jornada. E ao meu precioso cunhado-irmão Willdymark Ragazzi Ventura, por fazer parte de nossa vida e por estar sempre disponível todas as vezes que precisei de sua ajuda, na vida e nos estudos.

Aos amigos e amigas que escolhi e que me escolheram: Rosa Helena Erlacher, pelo apoio na vida, trazendo serenidade e segurança em minhas decisões, nas leituras e nos momentos de estudos, incentivando-me e comemorando todas as minhas vitórias e conquistas; Fábria Cristina Soares Xavier, pelo exemplo de carinho, mantendo-me no foco e me encorajando a prosseguir sempre; Célia Barcelos e Lia Medina, pelo tempo dedicado a mim, todas as vezes que delas precisei; Ely Matos, que sustentou meus momentos de angústia com sabedoria e com motivação. A você, minha querida, toda gratidão do meu coração.

Aos meus queridos Marcelo Ramos e Fátima Maria Buaiz, pelo companheirismo e amor incondicional. Amo muito vocês.

Aos colegas de estudo: não poderia deixar de registrar todo o apoio de Tatiana Gomes dos Santos Pertele e Monica Isabel Carleti Cunha, por me incentivarem e acreditarem que me seria possível superar os desafios e alcançar esta meta.

Aos colegas das turmas 28, 29 e 30. Juntos, vamos prosseguir com as pesquisas implementadas.

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo de mestrado, que teve por objetivo geral analisar em que medida a presença dos estudantes público-alvo da educação especial na escola tem provocado reflexões e encaminhamentos de cunho político e pedagógico, pela via da participação dos Conselhos de Escolares. A pesquisa é de natureza qualitativa, delineada como pesquisa exploratória, sendo assumidos como procedimentos principais de coleta de dados o estudo de documentos oficiais e o questionário aplicado aos membros dos Conselhos Escolares pertencentes aos municípios de Vitória-ES, Vila Velha-ES e Cariacica-ES, os quais, no curso da última década, contaram com a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. Recorreu-se ao uso dos conceitos de figuração e equilíbrio de poder desenvolvidos por Norbert Elias na obra *O processo civilizador volume 2: formação do estado e civilização*, que oferece subsídios tanto para compreender como se estrutura o Conselho de Escola quanto para identificar aspectos das preocupações e tensões que caracterizam a dinâmica de funcionamento desse órgão. Com apoio nas perspectivas eliasianas, o estudo buscou investigar como os entrelaçamentos das noções de deficiência e de escolarização se expressam nas decisões e nos encaminhamentos institucionais, considerando a perspectiva da inclusão social anunciada recentemente nas políticas educacionais em território brasileiro. Por meio das reflexões efetuadas, foi possível observar que, nas sociedades recentes, o Conselho de Escola constitui instância importante da mobilização de indivíduos e grupos em torno de interesses diferenciados e interdependentes. Nesse sentido, os Conselhos de Escola precisam lidar com desafios e dilemas decorrentes da sua constituição e de sua dinâmica de funcionamento. Há de se considerar também que o Conselho de Escola se configura como parte importante das diferentes dimensões sociais e civis que compõem a comunidade escolar. Finalmente, as concepções de educação inclusiva imprimem uma direção específica nas decisões e nos encaminhamentos políticos e pedagógicos no âmbito das instituições de ensino. Essas concepções também balizam, em grande medida, o equilíbrio de poder entre os membros do conselho e entre esse órgão e a equipe de gestão escolar. Foi possível ainda observar que, nos debates relativos à escolarização de estudantes com deficiência, os conselheiros que representam, por via de regra, o segmento do

magistério acabam assumindo centralidade nas decisões. Decorre daí a compreensão de que os Conselhos de Escola devam constituir espaços formativos e de ampliação de saberes sobre temáticas que, de maneira recorrente, emergem no contexto escolar e sobre as quais todos os participantes do conselho devem opinar, além de participar dos encaminhamentos feitos.

Palavras-chave: Conselhos de Escola. Equilíbrio de poder. Inclusão escolar. Gestão democrática na escola.

ABSTRACT

This study, from a master degree course, has its object on the analyses of the School Council and the Social Inclusion processes of target pupils enrolled in special education, in the municipalities of Vitória, Vila Velha and Cariacica, all of them in the State of Espírito Santo, which have accepted special education target pupil's enrollments for the last decade. The aim is to understand how the presence of these students in the common school is provoking political and pedagogical considerations and pathways within institutional boundaries. The research is of quantitative nature, with its main data collection procedures being the study of official documents and the questionnaire answered by the Counselors, the exploratory search. The concepts of figurative power and power balance have been used after Norbert Elias – *The Civilization Process, volume 2: state formation and civilization*. It offers subsidies to understand how the School Council is structured, as well as to identify the aspects of the characteristic concerns and tensions in this organ operational dynamics. Supported by Elias' perspectives, the study investigated how the notions of school years deficiency and power balance interweave, expressed in the decisions and institutional pathways, considering the social inclusion perspectives lately announced with the educational policies for the Brazilian territory. It has been possible to observe that in late societies, the School Council is an important individual and group mobilization instance, around differentiated and interdependent gains. Actually, they must deal with challenges and dilemmas arising from its constitution and operational dynamics. It must be also considered the most important role played by the School Council in the several social and civil dimensions composing the school community. Finally, the concepts of inclusive education and figuration imprint a specific direction to the teaching institutions decisions on political and pedagogical pathways. These concepts are also demarcations, largely, of the power balance among the members of the School Council, and between them and the school management team. It has also been possible to observe that in the debates about students with disabilities schooling, the counselors from the teacher representations always assumed the centrality of the decisions. Therefore, a comprehension arose, that the School Councils must become spaces of formation, spaces for expanding knowledge about themes that repeatedly rise from the school grounds, and about which all the

participants must share their opinions and effectively follow the decisions and pathways chosen.

Keywords: School Council. Figuration. Power balance. Educational inclusion. School democratic management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Decodificação das escolas	64
Quadro 2 – Legislações nacionais-BR	72
Quadro 3 – Legislações municipais: Vitória-ES.....	72
Quadro 4 – Legislações municipais: Vila Velha-ES.....	73
Quadro 5 – Legislações municipais: Cariacica-ES	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo de matrículas em Vitória-ES.....	76
Tabela 2 – Demonstrativo de matrículas em Vila Velha-ES.....	80
Tabela 3 – Demonstrativo de matrículas em Cariacica-ES.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Conjunto de gráficos 1 – Formação e escolarização dos conselheiros escolares.....	92
Conjunto de gráficos 2 – Vínculo dos conselheiros escolares nos municípios em estudo.....	94
Conjunto de gráficos 3 – Representatividade dos segmentos nos Conselhos de Escola	95
Conjunto de gráficos 4 – Representatividade dos segmentos na presidência dos Conselhos de Escola.....	98
Conjunto de gráficos 5 – Participação do Conselho de Escola nas formações nos últimos três anos.....	100
Conjunto de gráficos 6 – Tempo de participação nos Conselhos de Escola.....	103
Conjunto de gráficos 7 – Participação do Conselho de Escola na construção do próprio regimento com o coletivo da escola.....	106
Conjunto de gráficos 8 – Participação do Conselho de Escola no cotidiano escolar	108
Conjunto de gráficos 9 – Periodicidade das reuniões do Conselho de Escola.....	112
Conjunto de gráficos 10 – Envolvimento do Conselho de Escola na busca de recursos necessários para a inserção do aluno com deficiência na escola.....	114
Conjunto de gráficos 11 – Envolvimento do Conselho de Escola na viabilização de uma escola para todos.....	116
Conjunto de gráficos 12 – Avaliação da política de atendimento à educação especial do município.....	117
Conjunto de gráficos 13 – Existência ou não de pessoa(s) com deficiência na família do participante	118
Conjunto de gráficos 14 – Sexo da(s) pessoa(s) com deficiência na família dos conselheiros.....	118
Conjunto de gráficos 15 – O Conselho de Escola é instruído a pensar sobre a valorização e a aceitação das diferenças na escola?	119
Conjunto de gráficos 16 – Número de alunos público-alvo da educação especial que estudaram nas escolas de atuação dos conselheiros, nos últimos cinco anos.....	121

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae – Conferência Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES – Espírito Santo
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica
PAR – Plano de Ações Articuladas
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha
PNE – Plano Nacional de Educação
RAS – Regiões Administrativas
RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória
Seme – Secretaria Municipal de Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – BREVE DIÁLOGO COM A REALIDADE	17
2 ELEMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE PESQUISA: CONCEITOS ELIASIANOS	25
2.1 BREVE IMERSÃO NOS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ELIASIANOS	27
2.2 NORBERT ELIAS ENTRE NÓS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS IDEIAS ELIASIANAS NO BRASIL	28
2.3 CONCEITUANDO OS TERMOS “EQUILÍBRIO DE PODER” E “FIGURAÇÃO” EM NORBERT ELIAS	31
3 APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E CONSELHOS ESCOLARES	38
3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	38
3.2 A CONCEPÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES SOBRE A SUA CONSTITUIÇÃO	47
4 OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
4.1 AJUSTES E TENSÕES NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR	60
5 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHADA QUE NÃO SE FAZ SOZINHO ...	62
5.1. A PESQUISA EXPLORATÓRIA	62
5.1.1 O estudo dos documentos	63
5.1.2 O questionário	64
5.2 FIGURAÇÕES ENCONTRADAS NO CAMINHO QUE RESSOAM NAS ESCOLAS	66
6 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERCEPÇÃO DOS CONSELHEIROS ESCOLARES	69
6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: FIGURAÇÃO E EQUILÍBRIO DE PODER DOS TRÊS MUNICÍPIOS EM ESTUDO	69
6.2. A CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS DE ESCOLA E AS INTER-RELAÇÕES DOS INDIVÍDUOS QUE COMPÕEM ESSES CONSELHOS	89
6.2.1 A participação e a concepção dos conselheiros escolares.	97

6.2.2 Percepções/opiniões sobre inclusão e/ou deficiência.....	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS PROVOCAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS TRÊS MUNICÍPIOS.	124
8 REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	135
APÊNDICE A	136
APÊNDICE B	138
APÊNDICE C	142

1 INTRODUÇÃO – BREVE DIÁLOGO COM A REALIDADE

Os processos de inclusão na escola de ensino básico representam um movimento muito importante, do ponto de vista tanto das políticas nacionais e locais quanto das práticas desses processos no cotidiano das escolas. Consideramos que, no recorte de tempo de 2009 a 2014, os estudantes público-alvo da educação especial alcançaram a ampliação da margem de poder na garantia de sua escolarização, como podemos perceber, ao analisarmos o crescimento das matrículas desses estudantes nas duas primeiras etapas da educação básica¹, ou seja, na educação infantil e no ensino fundamental, conforme demonstram os quadros, ao longo do texto, com dados gerais de matrículas dos estudantes nas escolas de ensino comum nos municípios em estudo.

A experiência na condição de pedagoga de uma escola de ensino fundamental no período de 2006 a 2008 possibilitou-nos perceber algumas pistas de como esses processos estavam sendo estabelecidos dentro da escola na qual havia certa resistência dos professores em permanecer com os alunos público-alvo da educação especial, na sala de aula comum, durante todo o período de aulas – quatro horas e vinte minutos. Outro conflito constante era a identidade dos professores colaboradores das ações inclusivas², que, na maioria das vezes, eram submetidos a realizar atividades fora de suas funções para suprir necessidades da escola, entre as quais assumirem salas de professores que estavam de atestado médico ou ausentes por diversos motivos, no dia a dia da instituição. Nesses momentos, os estudantes público-alvo da educação especial, com frequência, ficavam à margem de seus colegas ou passeavam com um servidor – auxiliar de Serviços Gerais (ASG) –, para que os demais alunos pudessem ter sua “aula” garantida.

¹ Neste estudo, o termo educação está sendo empregado no sentido mais restrito de “[...] educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio de ensino, em instituições próprias”, que lhe dá a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art.1.º (BRASIL, 1996).

² O termo professor colaborador das ações inclusivas refere-se ao professor com especialização para atuar no acompanhamento pedagógico do estudante público-alvo da educação especial.

Essas tensões na escola eram evidenciadas nas avaliações e nas reuniões de planejamentos formais, em que esses profissionais demonstravam suas insatisfações argumentando que não eram “tapa-buracos”.

No período de 2008 a 2014, assumimos o cargo de diretor escolar, tendo atuado, nos dois primeiros anos, como diretor indicado pelo poder executivo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atendia 400 alunos de 4 e 5 anos de idade. Nesse CMEI, os professores apresentavam menos resistência ao ingresso dos alunos público-alvo da educação especial, porém as tensões também aconteciam, algumas das quais ocorreram em 2009, quando houve o ingresso de um aluno com deficiência física que possuía uma deficiência degenerativa, vindo a falecer no mesmo ano, e de uma criança com sintomas de deficiência intelectual, cuja mãe se negava a levá-lo ao neuropediatra, posicionamento que gerou alguns registros em atas no livro de ocorrência familiar. Percebemos que esse caderno de atendimento familiar era um instrumento de coerção sobre a família e, muitas vezes, até contra o próprio professor, ao ser questionado sobre suas ações voltadas àquela criança de apenas 5 anos de idade.

No período de 2010 a 2015, passamos por dois mandatos de três anos, nos quais a eleição foi realizada por escolha de pais e responsáveis pelos estudantes e pelo Conselho de Escola, por meio do voto direto. O segundo desses mandatos transcorreu em outro CMEI, que, de igual modo, atendia estudantes de 4 e 5 anos, na mesma região do município de Cariacica-ES, porém em outro bairro e com o quantitativo maior de vagas e situações singulares, que são pertinentes neste estudo.

Destacamos que as eleições para escolha de gestores escolares foi um grande avanço para as relações no exercício da autonomia das escolas em Cariacica. Entretanto, as maiores tensões estavam sempre voltadas para a garantia da matrícula e da permanência desses estudantes em sala de aula, sendo uma prática constituída pelos docentes chamar a família e devolver o aluno, assim que ele

apresentasse os primeiros sinais de incompatibilidade no comportamento com os outros estudantes e com o professor.

Esse percurso profissional mostrou alguns conflitos existentes na trajetória da escola de ensino comum que muito nos instigaram a, inicialmente, pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nessa trajetória, algumas particularidades colaboraram nesse empenho, tais como o posicionamento dos conselheiros escolares na dinâmica da escola ante os conflitos existentes; a cobrança de mães que possuíam filhos com deficiência, como a aluna Clarisse³ com deficiência visual, autismo e deficiências físico-motoras que a impediam de se locomover sem o uso da cadeira de rodas, a qual, em 2011, estava dormindo na fila com seus familiares, para conseguir uma vaga na escola, entre outras situações que ocorrem no cotidiano do ensino comum.

Sendo assim, buscamos compreender de que maneira os processos humanos e sociais vivenciados nas diversas tensões entre questões do cotidiano escolar, como o processo de escolha de matrículas, a precariedade das escolas que estavam com obras de reforma paralisadas e a estrutura física, não atendiam às questões de acessibilidade para os alunos da educação especial.

A ausência de concurso público para o magistério, que provoca a descontinuidade do trabalho, a necessidade de formações específicas e o crescimento do número de alunos da educação especial na sala de aula nos levaram a refletir sobre o que os conselheiros escolares compreendiam a respeito da garantia dessa escolarização no município de Cariacica-ES.

Essa reflexão tem por base o fato de que havia dificuldades de diálogo entre os conselheiros escolares, a comunidade local e a escola, no sentido de compreender as demandas e as tensões que envolvem as relações de interdependência dos indivíduos que constituem o ambiente escolar e as políticas públicas da educação,

³ Clarissa – Nome fictício escolhido pela mãe para identificação de sua filha na pesquisa.

encontrando no aluno público-alvo da educação especial⁴ as maiores possibilidades para pensar uma escola realmente inclusiva.

Em nossa trajetória, encontramos, no curso de mestrado, uma pesquisa em andamento, intitulada *Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos*⁵, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa *Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, envolvendo os sistemas escolares dos municípios de Vitória-ES, São Mateus-ES e Vila Velha-ES*, da qual fui convidada a participar.

Durante os primeiros encontros do grupo de pesquisa, começamos a pensar a escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial como uma das questões da educação escolar a ser trabalhada pelo Conselho de Escola no município de Cariacica, considerando nossa experiência profissional na equipe de gestão escolar. Entretanto, depois termos submetido o projeto à banca de qualificação, fomos seduzidos a inserir na pesquisa os municípios de Vitória e de Vila Velha, com a intenção de também conhecer as aproximações e os distanciamentos entre as concepções relativas ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial pela via dos conselheiros escolares.

Para Prieto, a inclusão escolar propõe um modelo de sistema de ensino em que

[...] a prática pedagógica admite e respeita diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utiliza outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino (PRIETO, 2010, p. 18).

⁴ Neste texto, utilizamos o termo público-alvo da Educação Especial para nos referimos aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa conceituação está de acordo com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado, em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

⁵ Este estudo constitui parte da pesquisa *Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores doutor Reginaldo Celio Sobrinho, doutor Edson Pantaleão Alves e doutora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa *Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar*.

Entendemos que Prieto nos provoca para elaborarmos novas práticas de ensino que possibilitem propostas de reestruturação dos sistemas de ensino no que tange à configuração de aprendizagem e de comportamento do indivíduo. Nesse sentido, ao compararmos os diferentes sistemas educacionais dos três municípios, buscamos conhecer as diferentes propostas educacionais que possam contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas, respeitando as singularidades e especificidades de cada indivíduo, como nos orienta a autora, utilizando diferentes maneiras de ensinar e de pensar a educação.

Nesse contexto, o Conselho de Escola constitui uma figuração⁶ específica, na qual as exigências de valorização e elaboração de condições delineiam o equilíbrio de poder entre os indivíduos que compõem tal figuração.

Assim, consideramos importante formular os seguintes questionamentos: Como os conselheiros escolares articulam as tensões que existem na gestão da escola com a presença de alunos público-alvo da educação especial? Em que medida a presença desses estudantes na escola comum vem provocando reflexões e encaminhamentos de cunho pedagógico e político em âmbito institucional?

Nessa tentativa, utilizamos como procedimento metodológico o estudo de documentos, por concordarmos com André (1986), quando o autor destaca que a análise documental é uma técnica da pesquisa qualitativa que desvela aspectos novos de um tema ou problema de maneira sistematizada. Utilizamos ainda a aplicação de questionários aos integrantes de Conselhos de Escola dos municípios em estudo, a fim de compreendermos as concepções dos indivíduos, a configuração e a materialização das políticas educacionais para o público-alvo da educação especial nessa dinâmica.

Para discutirmos tais questões, buscamos, nos estudos de Elias, em especial nas obras intituladas *Sociedade de Corte* e *O processo civilizador: formação do estado e*

⁶ Ao longo do texto, utilizaremos as palavras *figuração* e *configuração* como sinônimos nos termos eliasianos.

civilização, os conceitos de equilíbrio de poder, figuração e interdependência, considerando-os como noções fundamentais para compreendermos a teia de interdependência entre os indivíduos, bem como alguns aspectos dos processos de gestão democrática na escola que permeiam a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em território brasileiro, tendo os três municípios investigados como ponto de partida.

Assumimos como argumento central o entendimento de que o Conselho de Escola constitui um instrumento de mobilização de indivíduos e grupos em torno de interesses diferenciados e interdependentes. Nas políticas recentes, os Conselhos de Escola precisam lidar com desafios e dilemas decorrentes da sua constituição e de sua dinâmica de funcionamento, buscando diminuir o distanciamento entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Visando responder às perguntas anteriormente elencadas, apresentamos o seguinte objetivo geral: Analisar em que medida a presença de alunos público-alvo da educação especial na escola tem provocado reflexões e encaminhamentos de cunho político e pedagógico pela via da participação dos Conselhos Escolares.

Especificamente, buscamos:

- Compreender a história da constituição dos Conselhos Escolares nos municípios de Vitória, Vila Velha e Cariacica.
- Mapear as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no período de 2009 a 2014, nos três municípios em estudo.
- Identificar escolas de educação infantil e de ensino fundamental dos três municípios que apresentaram matrículas de alunos público-alvo da educação especial no período de 2009 a 2014.
- Analisar a concepção de conselheiros escolares sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial nos três municípios em estudo.

Para respondermos a essas inquietações, propusemo-nos a realizar um estudo estruturado em sete capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os entrelaçamentos da prática de trabalho docente como pedagoga e gestora no município de Cariacica, convidando o leitor a iniciar uma reflexão sobre a participação dos conselheiros escolares na dinâmica da comunidade local e escolar.

No segundo, trouxemos a história de vida acadêmica de Norbert Elias, autor que fundamenta o nosso trabalho.

É inegável a importância da elaboração do terceiro capítulo, em que buscamos apontar os conceitos de Estado e de equilíbrio de poder que possibilitaram apresentar o desenho da gestão democrática na escola. Abordamos, ainda nesse capítulo, a constituição dos Conselhos Escolares, indicando o distanciamento e/ou aproximação entre esses conselhos no que se refere aos debates que realizam sobre a garantia da escolarização do estudante público-alvo da educação especial.

No quarto capítulo, abordamos os desafios na construção de novas relações entre escola e educação inclusiva. Discutimos a trajetória da educação inclusiva e suas conquistas mais recentes, tentando compreender seus desdobramentos no interior das escolas.

No quinto capítulo deste estudo, traçamos a metodologia da pesquisa e os caminhos percorridos para alcançar os resultados, os quais estão apoiados na pesquisa qualitativa, tendo por metodologia a pesquisa exploratória, uma vez que esta nos possibilita maior diálogo com o campo empírico. Como procedimentos, na primeira frente de trabalho, utilizamos o estudo dos documentos de cada município, confrontando-os com as legislações nacionais, decretos e portarias organizadas e selecionadas no quadro demonstrativo. Na segunda frente, tomamos o questionário aplicado aos membros dos conselhos investigados.

No sexto capítulo, propusemo-nos discutir a configuração dos três municípios, levando em consideração os dados gerais socioeconômicos e a implementação de sistemas escolares em cada um desses municípios. Nessas discussões, tomamos

por base os conceitos de figuração e equilíbrio de poder, a fim de, nessas figurações, nos reportarmos à base teórica eliasiana, na tentativa de buscar aproximações com a construção da gestão democrática da escola, uma vez que, assim como a relação entre o indivíduo e a sociedade é construída em longo prazo e sem planejamento dos resultados a que se quer chegar, a construção do exercício democrático na escola não evidencia resultados imediatos e as tensões nessas relações, na maioria das vezes, extrapolam aquilo que foi planejado ou que se desejava como resultado de acordo com a balança de poder existente no grupo da escola e/ou da comunidade local, como os dados aqui interpretados demonstram.

O sétimo capítulo foi elaborado com base nas reflexões e nos apontamentos finais. Nesse capítulo, fizemos uma ponderação a respeito dos dados levantados, dos objetivos discutidos, das novas possibilidades de elaboração de outros estudos por meio desta pesquisa.

2 ELEMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE PESQUISA: CONCEITOS ELIASIANOS

Trazemos, neste capítulo, inicialmente a história de vida acadêmica de Norbert Elias que fundamenta toda a essência do nosso trabalho. Mostramos aqui como a sociologia figuracional de Norbert Elias pode direcionar-nos na compreensão da formação do Estado democrático por meio dos processos de civilização, que o autor traz em sua obra *O processo civilizador volume 2: formação do estado e civilização*, e as semelhanças encontradas na constituição dos municípios em estudo. Ao conhecermos a vida acadêmica de Norbert Elias, assim como o panorama de suas principais obras, vamos avançando nos conceitos elencados por esta pesquisa, a saber: equilíbrio de poder, interdependência, estado e figuração.

Ao desenvolver a noção de figuração, o autor afirma, na obra *A sociedade de corte*, que

[...] os indivíduos singulares que formam uma figuração social específica entre si podem de fato desaparecer, dando lugar a outros; entretanto, seja como for essa substituição, a sociedade, e com isso a própria figuração, será sempre formada por indivíduos [...] (ELIAS, 2001, p. 50).

O autor destaca, ainda, que as figurações “[...] têm uma relativa independência em relação a indivíduos singulares determinados, mas não aos indivíduos em geral [...]” (ELIAS, 2001, p. 51).

Ao nos reportarmos à constituição dos Conselhos Escolares, identificamos que os conselheiros formam uma figuração específica, os quais dão lugar a outros indivíduos desde seus mandatos eletivos, que ocorrem em períodos específicos, e, na maioria das vezes, esse calendário eletivo não está alinhado ao mandato dos diretores. Fica, assim, a continuidade dessas figurações restrita a alguns membros do conselho que permanecem participando dos pleitos seguintes. Eles representam, em sua maioria, segmentos do magistério, de servidores ou de diretores, tecendo uma rede de interdependência entre os indivíduos dos demais segmentos e buscando o equilíbrio nas relações de poder com os representantes da escola que

se constituem, nessa figuração, com o empoderamento diferenciado, por possuírem o conhecimento acadêmico e a estabilidade dentro da escola.

Sendo assim, essas figurações que configuram o sistema escolar dos municípios de Vitória-ES, Vila Velha-ES e Cariacica-ES nos indicam que cada sociedade possui seu sistema de padrão único, planejando seu desenvolvimento e vivendo a própria experiência. Da mesma maneira, as figurações dos Conselhos de Escola e as próprias escolas possuem a capacidade de se constituírem de modo diferenciado uma da outra, em tempos e espaços diferentes, de acordo com sua figuração local. Cada município, em seus movimentos de gestão democrática, precisa reinventar-se e superar-se, dando origem a situações específicas em sua história coletiva.

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders*, Elias também apresenta a noção de configurações:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS, 2000, p. 184).

Compreendemos que essas situações específicas de cada configuração permitem a construção das teias de interdependência nas relações humanas e políticas que se entrelaçam na horizontalidade das relações interpessoais, tendo a comunidade escolar e local como aliada para a discussão de possíveis caminhos para lidar com as tensões que envolvem a escolarização do sujeito público-alvo da educação especial.

Na obra *Introdução a sociologia*, Elias (2005) afirma:

Dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Na medida em que somos mais dependentes dos outros do que eles são de nós, em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são por nós, estes têm poder sobre nós, quer nos tenhamos tornados dependentes deles pela utilização que fizeram da força bruta ou pela necessidade de dinheiro, de cura, de status, de uma carreira ou simplesmente um estímulo (ELIAS, 2005, p. 101).

Para o autor, a relação de poder está na dependência que temos do outro ou que outro tem de nós. Isso nos reporta à relação entre instituição escolar e o Estado, que, como equipamento, nos faz dependentes dele, tanto como estudantes ou profissionais da educação quanto como membros da sociedade civil na construção das políticas públicas. Mas também exercemos poder sobre o Estado à medida que exercemos pressões articuladas para determinado fim.

Ao prosseguirmos com o texto, avançamos nos conceitos que utilizamos durante a pesquisa, conhecendo um pouco de Norbert Elias.

2.1 BREVE IMERSÃO NOS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ELIASIANOS

Aos 93 anos, o sociólogo alemão Norbert Elias faleceu em Amsterdã, interrompendo sua relação com a vida, mas eternizando seu legado como o pesquisador que utilizou o conhecimento da sociologia figuracional, para nos levar a entender como ocorre a relação do homem com a sociedade nas diferentes figurações. Por ser de família judia, Elias precisou fugir da Alemanha nazista e se exilou na França, em 1933, vivendo em situações desfavorecidas e precárias, antes de se estabelecer na Inglaterra, onde, como professor, passou grande parte da sua carreira em Londres, na Universidade de Leicester.

Tendo sua trajetória marcada por emoções fortes, perseguições nazistas, Norbert Elias focalizou suas obras na relação entre poder, comportamento, emoção e conhecimento na História, tornando-se um dos sociólogos de grande influência, em todos os tempos, entre os jovens pesquisadores em diversos países.

Considerando as palavras de autores como Brandão (2003), as pesquisas nos levam a entender por que as obras de Norbert Elias ficaram desconhecidas por tanto tempo. Seus textos foram publicados na Inglaterra somente a partir de 1950, quando as teorias apresentadas por ele começaram a ser disseminadas nas universidades e nos grupos de pesquisas acadêmicas. Entretanto, a aproximação da teoria de Elias com a ideologia marxista, que, naquele período histórico, era clandestina, uma vez

que ia de encontro aos regimes autoritários que estavam sendo agravados, em nosso continente, com o advento da ditadura militar, fez com que, no Brasil, esse autor continuasse pouco conhecido.

Gebara (2014) relata que, no caso brasileiro, os estudantes universitários apresentavam dificuldades na aquisição de textos acadêmicos em português até meados da década de 1970, motivo pelo qual, somente desde as décadas de 1980 e 1990, Norbert Elias passou a ser conhecido inicialmente nos cursos de pós-graduação, nas áreas de História, Educação Física e Sociologia. Cabe destacar que, por meio de pesquisa no portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), percebemos quanto as obras e, conseqüentemente, a teoria de Norbert Elias vêm ganhando proporções mais amplas em diferentes áreas, como Educação, Psicologia, Ensino e Aprendizagem, nas quais os conceitos que mais aparecem como eixo de estudos são poder, figuração e processo civilizador.

Trazemos os dados sistematizados na seção a seguir, na qual realizamos uma visita aos caminhos percorridos por Elias por meio dos registros encontrados.

2.2 NORBERT ELIAS ENTRE NÓS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS IDEIAS ELIASIANAS NO BRASIL

Gebara (2014), ao investigar as teorias de Norbert Elias no Brasil, percebeu que a influência de tecnologias desde 2000, como o rádio, a *internet*, as traduções, as publicações, bem como o destaque dado aos temas marginalizados, que chamavam a atenção nas universidades brasileiras, como as novas configurações sociais que se formavam com a democracia, contribuíram para a ampla divulgação das obras de Elias por meio dos grupos de estudos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 1996, quando estudantes e pesquisadores passaram a ampliar os debates sobre a teoria eliasiana. Haja vista o crescente número de teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordaram a teoria eliasiana, totalizando 196 obras durante o período de 2000 a 2009.

Contudo, somente em 2009, as influências dos conceitos de Elias chegaram a algumas regiões do país. Continuamos, assim, sustentando-nos em Gebara (2014), ao citar a Universidade Federal do Espírito Santo, com a apresentação de defesa de uma tese de doutorado que envolvia a teoria de Elias. Concomitantemente, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresentaram, pela primeira vez, defesas com o aporte teórico eliasiano nas áreas de Saúde Coletiva, Educação, Arte Musical, História e Educação Física. Cabe destacar que, em 2015, foram apresentadas duas dissertações de mestrado em educação, que enfatizaram a base teórica eliasiana, na Ufes, articuladas ao grupo de pesquisa que estuda as obras de Norbert Elias.

Com o objetivo de percebermos como está o cenário de estudos das teorias de Norbert Elias, fizemos uma busca ao portal Capes, com o recorte de 2010 a 2014, no qual encontramos 45 pesquisas de dissertações de mestrado acadêmicos, 24 teses de doutorado e uma dissertação de mestrado profissional. Os dados pesquisados mostraram que o número das teses com as contribuições de Elias está crescendo, mas que as dissertações ainda são em maior número, atestando a ampliação da apropriação das teorias eliasianas aos estudantes e pesquisadores mais recentes.

Com o propósito de abordarmos os conceitos de figuração e poder, investigamos as implicações de trabalho do Conselho de Escola na trajetória do aluno público-alvo da educação especial. Além disso, para observarmos como se dá a rede de cooperação entre a Gestão Democrática da Escola e o Conselho de Escola, tornando-os interdependentes, prosseguimos com as ferramentas de busca no portal Capes, a fim de delimitar algumas obras que possibilitassem as contribuições para a pesquisa que realizamos. Assim, ao lermos os resumos, encontramos diversas obras que discorrem sobre as categorias relacionadas. Entre essas obras, selecionamos 15 pesquisas acadêmicas, das quais cinco teses de doutorado e dez dissertações de mestrado. Essas teses apresentaram como principais bases teóricas os conceitos de sociologia figuracional, equilíbrio de poder, figuração e poder, inclusão e poder. Tais estudos se aproximam de nossa pesquisa, porque versam

sobre os conceitos eliasianos que trazemos no referencial teórico e ampliam nosso conhecimento em relação ao autor.

Cabe-nos destacar que outros dez trabalhos acadêmicos, configurados em dissertações de mestrado, também foram de fundamental importância para a realização deste estudo. Nessas pesquisas, encontramos como principal base teórica Norbert Elias. Agregamos, ainda, outros autores, como José Carlos Libâneo, Vitor Paro, Rosângela Prieto e Gohn, para contextualizar nossos objetivos.

Os eixos desenvolvidos foram os seguintes: Educação Inclusiva, Gestão, Figuração, Participação, Poder e Figuração, Conselho de Escola, Figuração e Deslocamento de Poder, Democratização da Escola. Ressaltamos que as aproximações dos resultados das pesquisas, tanto das teses quanto das dissertações, nos atraíram, para que, somadas a outras produções científicas utilizadas ao longo do texto, pudessem justificar a análise dessas produções e fundamentar os caminhos percorridos para compreendermos como os alunos da educação especial são vistos na perspectiva dos debates e ações dos conselheiros escolares, entrelaçados nos conceitos de Norbert Elias.

Dessa maneira, outras fontes de pesquisas científicas foram consultadas e aparecem ao longo do nosso estudo. Destacamos que, dos trabalhos encontrados no banco da Capes, existem diversos estudos sobre Conselho de Escola e gestão democrática da educação que fazem uma discussão bastante instigante acerca do cenário da educação no Brasil e em alguns estados brasileiros especificamente; porém, nessas pesquisas, os autores não utilizam os conceitos de equilíbrio de poder e figuração, de Norbert Elias, como fundamentação teórica. Com a mesma lente, pesquisamos educação inclusiva, no entanto não encontramos temáticas que abordassem o diálogo entre a garantia da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial e as percepções dos conselheiros escolares por meio dos estudos da teoria eliasiana.

Assim, entendemos ser necessário trazer os conceitos eliasianos para discutir as concepções dos Conselhos Escolares e a concepção de educação especial entre os segmentos que os compõem.

De acordo com Elias (1993), existe um jogo de sentimentos e comportamentos entrelaçados que contribuem para modelar a sociedade, estruturando as relações entre os indivíduos; por isso, as tensões devem ser pesadas ou analisadas no interior de cada figuração, sem perder de vista as inter-relações.

A complexidade em exercer as ações, que implica pensar as tensões entre educação inclusiva e a atuação reflexiva e participativa do Conselho de Escola, pode apresentar-se como um fator que se faz necessário discutir no cotidiano escolar, com as diferentes figurações que constituem a gestão e o Conselho de Escola.

Nesse contexto, situamos a importância de trabalhar com as contribuições de Norbert Elias, com base nos conceitos de figurações e de equilíbrio de poder, presentes em suas obras e nos estudos que foram sistematizados.

2.3 CONCEITUANDO OS TERMOS “EQUILÍBRIO DE PODER” E “FIGURAÇÃO” EM NORBERT ELIAS

Nos dois volumes da obra *O processo civilizador*, existe o debate sociológico da história dos indivíduos de diferentes gerações que se configuram desde as relações entre o grupo e seus interesses, no sentido de produzirem processos de civilização ao longo da história. Tal obra pode ser considerada uma importante menção de relativa independência de ideias no campo da sociologia. O papel significativo dessa obra se dá por ser ela inovadora, uma vez que traz para o debate sociológico a tematização sobre as transformações das emoções e da estrutura da personalidade como fruto das interações sociais, além de aliar essas transformações ocorridas na esfera das personalidades individuais àquelas ocorridas no âmbito da formação dos Estados Nacionais europeus.

Nessa perspectiva, aproximamo-nos da obra *O processo civilizador*, na qual, ao se reportar o autor ao Estado Moderno de direito, nossos estudantes estão contemplados por meio do conjunto de leis que regem a gestão democrática e regulamentam a escola como equipamento estatal. Essa obra de Norbert Elias é constituída de dois volumes: *O processo civilizador: uma história dos costumes*, v. 1, (1990) e *O processo civilizador: formação do estado e civilização*, v. 2 (1993).

Com essa obra, Elias inicia uma jornada para desenvolver e aprofundar as relações entre indivíduo e sociedade. De acordo com Ribeiro (2010), a obra apresenta

[...] uma abordagem sociológica que primou pela relação entre indivíduo e sociedade, uma perspectiva que supere a dicotomia vigente nas ciências sociais e humanas que separa o indivíduo produtor de conhecimento do meio no qual esse conhecimento é gerado (RIBEIRO, 2010, p. 1).

Para Norbert Elias, indivíduos e sociedade são interdependentes. Assim, o autor argumenta que

[...] conceitos como indivíduo e sociedade não dizem respeito a dois objetos que existiriam separadamente, mas a aspectos diferentes, embora inseparáveis, dos mesmos seres humanos, e que ambos os aspectos (e os seres humanos em geral) habitualmente participam de uma transformação estrutural (ELIAS, 1993, p. 220).

Elias (1993) propõe uma nova forma de olhar a sociedade e suas figurações, já que as sociedades podem sofrer retrocessos no processo civilizador, não existindo, portanto, um ponto fixo ou uma linearidade na história. Esse aspecto nos remete à concepção de educação inclusiva focalizada no exercício da gestão democrática da escola, considerando que estamos em um processo de consolidação das políticas de inclusão nos três municípios onde a pesquisa se desdobrou. Entretanto, essas políticas nem sempre garantem a transformação estrutural imprescindível ao processo de civilização que se faz necessário nas unidades de ensino comum e nas relações de interdependência entre os estudantes e as figurações que constituem o ambiente escolar.

Na obra *Sociedade de corte*, Elias (2001) nos remete a uma perspectiva histórico-sociológica como tentativa de compreender, por meio da figuração da corte, os papéis que cada indivíduo assume nas inter-relações estabelecidas. Nesse debate,

o autor ressalta que, nos estudos que objetivam compreender aspectos da dinâmica que delinea as figurações sociais no curso do tempo, encontramos certa dificuldade em “[...] falar sobre indivíduos que formam juntos uma sociedade, ou de sociedades que se constituem de homens singulares [...]” (ELIAS, 2001, p. 43).

Ao desenvolver essa noção, Elias, em *A Sociedade de Corte*, afirma:

Descobrimo interdependências, restabelece-se a identidade última de todos os homens, identidade sem a qual qualquer relação humana, mesmo a que se estabelece entre o investigador e o objeto da sua pesquisa, entre os vivos e os mortos, recua para o nível da barbárie da época recuada e selvagem em que um indivíduo que pertencesse a outra sociedade era considerado como um ser e eventualmente não humano (ELIAS, 2001, p. 179).

Apresentando a noção de figuração, Norbert Elias destaca que a existência social somente é possível mediante as interdependências que os indivíduos estabelecem, as quais expressam um equilíbrio de poder que, no curso do tempo e por meio das tensões e conflitos vividos, pode ser mais estável, difuso ou elástico. No caso específico da sociedade de corte, o autor exemplifica o papel do rei e suas relações com a corte. Na discussão apresentada segundo Norbert Elias, “[...] com auxílio de tais modelos é possível verificar o espaço de decisão de um único indivíduo dentro de sua cadeia de interdependências, o âmbito de sua autonomia e a estratégia individual de suas tendências de comportamento” (ELIAS, 2001, p. 56).

Estudando as estruturas particulares da sociedade de corte, Elias (2001, p. 27) observa “[...] uma população já bastante diferenciada em suas funções, ocupando um território relativamente vasto, que era governada a partir de um mesmo ponto central [...]”. Essa percepção evidencia uma forte tendência das sociedades ocidentais medievais em concentrar o poder em uma única posição social. Contudo, o autor observa que, em sociedades de outras épocas e lugares, por exemplo,

[...] nos grandes reinos da Antiguidade em que o governo era centralizado, na China, na Índia, assim como na França pré-revolucionária de tempos mais recentes [...], a tendência em constituir uma elite poderosa e cheia de prestígio também se faz evidente (ELIAS, 2001, p. 28).

Desse modo, a sociedade francesa não é a única e certamente não foi a primeira sociedade europeia em que essa mudança estrutural se realizou. De fato, para o

autor, é possível observar esse processo em períodos anteriores, sobretudo na Espanha e Itália. Essas sociedades também vivenciaram movimentos de centralização e formação de corte, em conexão com as distribuições de oportunidades financeiras pelos soberanos e seus representantes.

O autor nos reporta ao cenário de sociedade de corte, em que o rei Luís XIV exercia e demonstrava seu poder, ao se relacionar, de maneira estratégica, com seus súditos, desenvolvendo neles uma dependência de favores reais e de prestígio por sua glória e mantendo o centro do poder das sociedades do antigo regime. As relações vividas nessa sociedade em busca do poder e de prestígio também apontam o casamento como um ato simbólico para manter a nobreza e a fortuna. Ao longo da obra, é possível perceber que a preservação do poder do rei se dava na sociedade de corte mediante a amplitude de seu poder e que, “[...] quanto maior a dependência direta de todos os cortesãos em relação a ele, mais pessoas se concentravam em torno do rei. Ele amava, desejava tal concentração, que também era uma maneira de glorificar sua existência” (ELIAS, 2001, p. 151).

Para o rei sustentar a sua margem de poder e certo distanciamento de seus súditos, a etiqueta e o cerimonial constituíam elementos fundamentais no entrelaçamento de dependências mútuas e disputas entre os cortesãos. De modo semelhante, as habitações e suas diferentes caracterizações na corte também determinavam o poder e a posição social, oferecendo segurança, conforto, beleza e mantendo a centralidade do rei naquela figuração. Nos termos do autor,

[...] cada um dos hotéis foi construído, originalmente, para um determinado cliente, para uma determinada ‘casa’; e o arquiteto esforçou-se em tornar visível de imediato, na configuração e na ornamentação do hotel, a posição social de seu habitante (ELIAS, 2001, p. 79).

Assim, Luís XIV mantinha as articulações para que a unidade do seu reino não se perdesse com o equilíbrio das tensões que balizavam o cotidiano da corte na qual vivia. O grau de seu poder perante a corte deixava visível para seus súditos que ele sempre seria o primeiro dos nobres e que sua hierarquia estava presente, tanto nos modelos de figurações expressas na própria arquitetura dos espaços físicos do palácio quanto no equilíbrio de poder vivido nas inter-relações sociais.

Vale destacar que,

Se o poder tem como fonte as relações humanas mais variadas, ele também pode assumir diversas formas. Na linguagem eliasiana, isso quer dizer que há grupos ou indivíduos que “podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (ELIAS, 1994 apud GEBARA; LUCENA, 200, p. 1).

Em Elias, *toda relação é relação de poder*. Seja essa relação mais ampliada, seja mais restrita, um indivíduo sempre ocupa uma margem de poder nas inter-relações que se constituem.

No trabalho investigativo que realizou, Elias (2001) compara essa forte pressão existente na competição por prestígio na sociedade de corte com as competições pelo acúmulo de capital que fundamentam a existência social nas sociedades industrializadas. A consolidação do Estado Moderno pautou-se na legitimidade de instituições sociais que colaboraram tanto no controle da população quanto no controle da máquina e de seus cargos administrativos, justificando a pertinência de um Estado Moderno capitalista e burocrático cada vez mais centralizado.

Nesse processo, algumas crenças ganharam maior centralidade e, portanto, passaram a delinear as “regras” do jogo social vivido. Em nossas sociedades recentes, marcadas pela noção de Estado de direito, essas crenças e concepções podem ser sistematizadas por meio de leis. A lei constitui, então, um aspecto importante do processo de legitimidade e de consolidação de determinadas expectativas de vida em sociedade, tendo ela, entre outras diversas funções, a função de nortear, motivar e organizar as diferentes figurações. Nesse direcionamento, a tese de doutorado de Ribeiro (2010), intitulada *Processo e Figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias*, traz como foco a vida acadêmica do teórico. Ribeiro (2010) destaca que Elias, ao concluir a obra *O processo civilizador*, deduziu um modelo teórico de análise empírico que consiste no estudo de longo prazo de comparações entre as fases de desenvolvimento de uma determinada sociedade em estreita conexão com as fases de alterações nos comportamentos e nas estruturas das personalidades individuais. Isso significa

analisar simultaneamente o indivíduo e o meio social. Ribeiro (2010), em seu trabalho, continua registrando que Elias, em seu estudo, concluiu que um processo civilizador corresponde a uma centralização política de poder e analogamente à padronização de normas sociais que obrigam o convívio sob a égide de uma sociedade que se modifica de acordo com a sua figuração social, ao longo de um planejamento de ações e comportamentos que ganham o equilíbrio de poder por meio do conhecimento, e não mais pela força física.

Os registros nos remetem à complexidade e à riqueza nos aprofundamentos sociológicos que demonstram como se instituem as figurações humanas propostas por Elias (2005), sendo

[...] um tipo de experiência mental, por meio de uma série de modelos e modos como se entrelaçam os fins e as ações dos homens. Deste modo, os processos inerentemente complexos de interpretação são temporariamente isolados e focados de perto tornando-se mais facilmente compreensíveis. (ELIAS, 2005, p. 79).

Ou seja, o equilíbrio de poder precisa, ao longo do processo, potencializar e direcionar relações humanas. Nessa perspectiva em que compreendemos a legitimidade do Estado Moderno em anos recentes, muitos países aderiram ao modelo de gestão democrática participativa. Semelhantemente, a Constituição Federal de 1988 estabelece, como princípios da gestão democrática dos sistemas de ensino públicos no Brasil, a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade. Dessa forma, não sem tensões, a participação da sociedade civil foi sendo compreendida como a maneira de assegurar a gestão democrática, porque torna possível o envolvimento dos integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Da mesma maneira, os conceitos pontuados por Elias (2001) remetem ao modelo de gestão que Moreira (2014) traz em sua pesquisa, na qual o autor problematiza os conceitos de democracia e o poder do Estado, no sentido de dominar a gestão da escola por meio das regulações dos programas federais e da privatização. Ressaltamos que esse contexto contribuiu para o funcionamento da lógica privada, diminuindo a participação do Estado nos serviços públicos.

De fato, a lógica da descentralização, da participação e da autonomia baseadas no caráter tecnocrático afetou fortemente a educação, uma vez que essa prática não atendia à proposta dos movimentos em defesa de uma escola pública de qualidade, considerando a perspectiva da inclusão social anunciada recentemente nas políticas educacionais em território brasileiro.

Sendo assim, no capítulo seguinte, apresentamos dados que nos ajudaram a compreender o objeto do nosso estudo. Para isso, focalizamos os aspectos relativos à configuração da gestão democrática na escola e as possibilidades de implementação dos Conselhos de Escolares como órgão de participação mobilizadora, fiscalizadora e deliberativa, entre outras atribuições que fortaleçam a participação da comunidade local na comunidade escolar.

3 APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E CONSELHOS ESCOLARES

Apresentamos, neste capítulo, a discussão acerca do conceito de Estado Democrático, que traz a gestão democrática como um dos princípios do direito à educação. Concordamos com as pistas que Anjos Filho (2006) nos apresenta, ao registrar seu pensamento sobre o desdobramento de o Estado envolver todas as esferas do poder público e privado no processo contínuo de cumprir a constituição, garantindo os direitos dos brasileiros.

A autora nos alerta sobre o processo contínuo de pensar os direitos constitucionais desde a interdependência de todas as figurações existentes no jogo social.

Nesse sentido, buscam-se as obrigações constitucionais previstas em nosso ordenamento jurídico e suas alterações, para que discuta a garantia da escolarização de todos os estudantes.

Apoiados nos conceitos de Constituição Federal 1988 e da própria Lei de Diretrizes e Bases da educação 9394/96, que nos apresentam os princípios da gestão democrática, buscamos, no fortalecimento e na participação dos Conselhos Escolares, a implementação de uma política de gestão democrática nas escolas brasileiras, procurando compreender como a escola de ensino comum se relaciona com as tensões presentes na escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial, os quais possuem os mesmos direitos de gratuidade e obrigatoriedade no ensino público.

3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Como um preceito constitucional, a gestão democrática perpassa o campo pedagógico, indo além do exercício democrático nas relações vividas na escola, em virtude de o Estado Brasileiro democrático evidenciar que todo o povo detém o

poder exercendo esse poder por meio de suas representações eleitas direta ou indiretamente.

No art. 206, a Constituição propõe o delineamento para a gestão democrática na escola, ao estabelecer seus princípios de direito e igualdade.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006).

Todos esses princípios elencados no artigo citado continuam sendo desenhados na Lei de diretrizes e bases e no plano nacional de educação na tentativa de universalizar e qualificar o ensino público através da participação da sociedade por meio de movimentos sociais contribuindo para o exercício da cidadania dos estudantes. Entretanto a sociedade civil encontra resistência em participar efetivamente das decisões democráticas em nosso país e lutam progressivamente por essa conquista.

Para Cury (2008), a regulamentação da educação básica por meio da LDB, trouxe os princípios da gestão democrática para construir uma nova escola democrática com um ciclo renovador para a educação escolar. Essa renovação flexibilizou diversas ações de descentralizações, como a constituição dos sistemas de educação e conselhos de educação que possibilitou aos estados e municípios normatizar e regulamentar o próprio currículo com base na realidade regional e as perspectivas político-pedagógicas dos profissionais da educação e dos segmentos escolares.

Outro aspecto que a gestão democrática apresenta foi a organização do Fundeb, possibilitando e tencionando os princípios da autonomia financeira da escola no trabalho colaborativo entre os sistemas de ensino, as escolas e conselhos de controle, fiscalização e participação, assim como os conselhos do Fundeb, os Conselhos Escolares e os Conselhos de Educação.

Os princípios da gestão democrática destacaram-se desde a última década do século XX, e muitos países aderiram ao modelo de gestão democrática participativa. A Constituição Federal de 1988 estabelece, como princípios da gestão democrática dos sistemas de ensino públicos, a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de igualdade. Desse modo, a participação da sociedade civil efetivamente é a maneira de assegurar a gestão democrática, porque torna possível o envolvimento dos integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Desse período em diante, a presença de novos atores na ação pública provoca profundas reflexões que recaem sobre a gestão da escola.

De acordo com a História da Educação, no início do século XX, um grupo de intelectuais e educadores conceituados com Anísio Teixeira, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. O documento propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. A partir de 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BOMENY, 2003).

Os anseios por constituir uma escola ampla que instrísse todas as classes brasileiras já eram pauta de constantes discussões no cenário político do país. O otimismo pedagógico e o interesse do grupo do movimento da Escola Nova revelavam a convicção de que era preciso criar um novo sistema educacional, calcado no modelo norte-americano, sob a condução e a liderança do Estado,

apresentando regime democrático, com a propagação de uma escola pública, laica e gratuita. Esse novo sistema de ensino, desenhado na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), referendou muitas discussões e lutas educacionais até a década de 1950.

Destacamos que a ABE desempenhou um papel significativo, principalmente por meio das várias conferências que promoveu. Na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, Getúlio Vargas, ao fazer a abertura do evento, “[...] solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo” (SAVIANI, 2004, p. 35).

No processo histórico da educação brasileira, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Até sua aprovação, o projeto de lei passou por fases de debates que trataram do seu conteúdo e de suas interpretações. Entretanto, até 1952, o projeto não fora além das discussões parlamentares. Já no período de 1952 a 1958, debateram-se as interpretações do texto constitucional. Lançada, então, com 13 anos de debates (de 1948 a 1961), a Lei n.º 4.024/1961 dispõe, em seu art. 1.º:

Art. 1.º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum [...] (BRASIL, 1961, p. 1).

Foram necessários 13 anos de análises para que a lei fosse finalmente sancionada pelo então presidente, João Goulart, quase 30 anos depois de ter sido prevista pela Constituição de 1937. Essa foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do país.

A Lei n.º 4.024/1961 – LDB – se caracterizou por ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade e concomitantemente por estabelecer como finalidades da educação a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana em si e dos mais diversos grupos que constituem a comunidade, bem como o

respeito à dignidade e às liberdades indispensáveis ao homem, constituindo-se, assim, o pensamento de uma gestão democrática. Propondo o exercício da autonomia que a escola vem ampliando, nesse direcionamento de luta por uma escola democrática, Freire (1994) defendia a relação dialógica e propunha, em seus livros, uma abordagem voltada para as transformações sociais, trazendo, então, uma concepção de que a educação popular está diretamente relacionada à tríade cultura, política e sociedade. Nessa concepção, a educação popular é vista como uma “educação libertadora” ou “educação para a prática da liberdade”, que pode conscientizar os sujeitos na busca pela transformação social (FREIRE, 1994, p. 5).

Entretanto, na confluência de todas as tentativas e lutas por uma educação ideal para o contexto daquele e de outros momentos ao longo da nossa história, a nova LDB, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 2.º, incisos II e VIII, assim dispõe:

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, nos garante uma educação baseada nas práticas sociais e humanas. Diretriz que rege como premissa garantir a base para uma aprendizagem cidadã e democrática que, uma vez formada, vai desenvolver uma sociedade democrática, mais justa e solidária (BRASIL, 1996, p. 1).

Essa busca por uma transformação social implica uma balança de poder que tem como peso a cultura, a política e a sociedade. Na pesquisa realizada por Cunha (2012), o autor se aproxima da política como um conjunto de ordenamento constituído por leis, decretos e portarias que regem a gestão democrática. Cunha (2012) se reporta ao conceito de Estado e suas tensões, pontuadas por Elias. Entretanto, Norbert Elias, nessa obra e em sua trajetória, discute o modelo de Estado moderno de direito, mas não apoia a centralização do poder.

A figuração que buscamos como gestão democrática é aquela cujo diálogo e reflexão perpassam a comunidade escolar, dando voz aos indivíduos que a frequentam e rompendo com o modelo hierárquico estabelecido na administração escolar. Souza (2006), ao defender sua tese de doutorado, propõe o contexto da gestão da escola na história da educação brasileira e, em um de seus capítulos, ele

critica o modelo administrativo e tecnocrático que teve forte impacto nas décadas que antecederam os anos de 1980, uma vez que, com a quebra da ditadura, os movimentos de luta por uma educação de qualidade foram retomando as pesquisas e provocando mudanças significativas, ora positivas, ora negativas, visto que as relações de poder são flutuantes. Na rotina das escolas, esse autor considerou que

[...] a gestão pode ser estabelecida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2006, p. 127).

Não sem tensões, as relações de poder e política calcadas nos modelos gerenciais se fazem cada vez mais presentes em nossas escolas. O neotecnicismo vem confundindo os profissionais da educação. Saviani (2007) conclui que “[...] estamos diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (p. 143) e nos alerta sobre a desresponsabilização do Estado para com a educação, ao perceber que o privado vem definindo com o governo as regulações e as práticas de descentralização que multiplicam as responsabilidades da escola.

A escola participativa e democratizada, defendida por diferentes pesquisadores e diversos segmentos sociais organizados, está longe de ser alcançada na sua totalidade, porque a autonomia garantida na Lei de Diretrizes e Bases continua sendo ignorada pelo poder público, que, ao transpor um acúmulo de procedimentos e projetos, priva a escola de pensar e agir no seu dia a dia. Com isso, nega-se predominantemente a atuação dos Conselhos Escolares como órgãos, para que discutam os aspectos administrativos e pedagógicos da comunidade escolar, demandando apenas os aspectos administrativos e financeiros das unidades escolares ou neutralizando os pares que representam os segmentos da sociedade (representantes da comunidade local, representantes de pais).

Na tentativa de romper com esse contexto, a democracia política ou social propõe conceitos amplos, podendo eles ser de várias formas e para vários fins; porém, ela

não pode existir desconectada do respeito aos direitos humanos, conforme explicita Benevides (2002):

Democracia é o regime político da soberania popular, porém com respeito integral aos direitos humanos. A fonte do poder está no povo, que é radicalmente o titular da cidadania e que deve exercê-la seja através de seus representantes, seja através de formas diretas de participação nos processos decisórios. É o regime de separação de poderes e, essencialmente, é o regime da defesa e da promoção dos direitos humanos. E quando me refiro à garantia dos direitos humanos, estou unindo a democracia política e a democracia social. A democracia política, herdeira do liberalismo. Com as liberdades individuais e as liberdades públicas, que são os fundamentos dos direitos civis e elementares. A democracia social, fruto de lutas sociais e da consolidação dos valores da igualdade e da solidariedade, acrescidos ao valor da liberdade (BENEVIDES, 2002, p. 72-73).

Nesse sentido, a democracia é entendida como um regime político fundado na soberania popular, na separação e na desconcentração de poderes, com pleno respeito aos direitos humanos. É entendida, ainda, como um eixo político que melhor protege e promove os direitos humanos, os quais balizam as controvérsias que envolveram toda a história de desigualdade humana ao longo da história política e social de colonização do Brasil.

Se a meta é uma escola que transforme e garanta o acesso de todos, será preciso mudar a escola que temos na atual dinâmica social.

Nesse sentido, é necessário discutir as relações de poder que balizam o trabalho escolar, o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. À vista disso, Paro (2001) afirma:

A democracia enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las (PARO, 2001, p. 25).

Dessa forma, a democracia se constitui com a participação de todos os setores da escola: educadores, alunos, funcionários e pais. Paro (2001), em *Gestão democrática da escola pública*, explica:

Nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2001, p. 12).

Assim como Paro (2001), outros autores dialogam com a legislação vigente no sentido de garantir a participação popular nas implementações e discussões de políticas públicas para o ensino, conforme explicita o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que, para a efetivação da gestão democrática da educação (Meta 19), especificamente na estratégia 4, propõe:

[...] estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014).

Para analisar a questão do processo de práticas participativas da comunidade na gestão escolar, é necessário ter claras as suas características e principalmente a compreensão do que é comunidade e participação. Segundo Gohn (2001, p. 19), “[...] participar é visto como criar uma cultura de dividir as responsabilidades na construção coletiva de um processo [...]”. Ainda em relação a essa temática, a autora afirma:

A participação envolve também lutas pela divisão das responsabilidades dentro do governo. Essas lutas possuem várias frentes, tais como a constituição de uma linguagem democrática não-excludente nos espaços participativos criados ou existentes, o acesso dos cidadãos a todo tipo de informação que lhe diga respeito e o estímulo à criação e desenvolvimento de meios democráticos de comunicação (GOHN, 2001, p. 19).

Os aspectos figuracionais que envolvem a participação se apresentam como um fator positivo, que é a consciência da importância do poder do coletivo, ou seja, uma pessoa, ao reivindicar um direito, não possui, nas sociedades atuais, o mesmo êxito que uma comissão, um grupo, pois a teia de interdependência entre os indivíduos impulsiona uma organização com poder social mais amplo. Ao reivindicar-se a concretização de direitos sociais, entendidos como o direito à educação, à saúde, à moradia, entre outros, que contribuem para melhor qualidade de vida da população, torna-se evidente uma situação de exclusão, a qual se busca reverter, uma vez que a participação social não representa um sujeito social específico, mas se constrói como um modelo de interdependências nas relações na sociedade. Nesse sentido, Elias afirma:

O poder político, geralmente, nada mais é que certa forma de poder social. Não podemos, por conseguinte, entender o comportamento nem o destino de pessoas, grupos, classes sociais ou Estados, a menos que descubramos

qual seu poder social real, pouco importando o que eles mesmos dizem ou no que acreditam (ELIAS, 1993, p. 63).

Desse modo, quando se fala das transformações ocorridas na constituição das comunidades, ficam explícitas novas formas de ser e agir dos indivíduos singulares, tanto a maneira de lidar com as tensões e emoções do eu singular quanto as formas de exercício do poder; neste caso, as práticas participativas nos processos de gestão democrática da escola.

Segundo Paro (2001, p. 43), se é aceito que “[...] a gestão democrática implica necessariamente a participação da comunidade na gestão da escola pública, encontraremos inúmeros obstáculos para atingirmos a sua concretização”. Por essa razão, um dos requisitos básicos para aqueles profissionais que se dispõem a promovê-la, é o de não desistir diante das primeiras dificuldades, visto que muitas manipulações ocorrem para manter o equilíbrio de poder no interior da escola.

De acordo com Elias (2001), em *A Sociedade de Corte*, as pessoas da corte disputavam estar perto do rei, pois se ganhava prestígio adquirindo o poder social. Analogamente, pode-se inferir que as complexidades nas relações de interdependências das sociedades contemporâneas apresentam semelhante configuração, considerando os diferentes interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Por outro lado, pode-se dizer que a Gestão Escolar abrange três áreas que funcionam de modo integrado: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. Os procedimentos da Gestão Pedagógica implicam gerir a área da aprendizagem da escola, estabelecendo os objetivos e as metas para a educação. A Gestão Administrativa, por sua vez, cuida da parte física do prédio e dos equipamentos da escola, além da parte institucional: legislação escolar, direitos, deveres e atividades de secretaria. Suas especificidades estão também enunciadas no projeto político-pedagógico ou no regimento escolar. Por fim, a Gestão de Recursos Humanos abarca a parte mais sensível: alunos, equipe escolar e comunidade. Essas três áreas não podem ser separadas e devem atuar

integradamente, de forma a garantir a organicidade do processo educativo para o exercício da autonomia e da democracia.

Assim, os segmentos participantes do Conselho de Escola precisam aprender que sua configuração assume as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora de todas as atividades desenvolvidas na dinâmica escolar, no que tange aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. É importante ressaltar que os municípios em estudo possuem um ordenamento jurídico condizente com a CF/1988 e com a LDB n.º 9394/1996.

Dessa maneira, a escola precisa construir seus projetos, seus planos de ações de forma colaborativa, e os profissionais da educação precisam aprender a dizer *não* aos programas prontos, às atividades e propostas de parcerias com recurso público sem a consulta à comunidade escolar, tendo no fortalecimento dos Conselhos Escolares o apoio necessário para romper com essas práticas centralizadas da administração estatal.

Prosseguimos, destacando que o exercício pleno da gestão democrática da escola está inserida em um contexto histórico-social, em processo contínuo de desenvolvimento, influenciando a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares de ensino comum. Esses processos serão concretizados mediante o fortalecimento dos Conselhos Escolares, não só nos sistemas de ensino, mas também, principalmente, nas escolas e na comunidade local.

3.2 A CONCEPÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES SOBRE A SUA CONSTITUIÇÃO

O processo civilizador que a gestão democrática vem desenvolvendo nos últimos anos evidencia os Conselhos Escolares como uma figuração privilegiada de encontros, diálogos e cenários de decisões coletivas sobre os caminhos da escola. Pereira (2009) apresenta, em sua dissertação de mestrado, as implicações sobre o cotidiano da escola pública por meio da participação dos Conselhos Escolares. Sua

pesquisa teve por objeto duas escolas públicas do interior do Sergipe, as quais, segundo seus registros, foram pioneiras na formulação dos documentos que legitimam o papel da constituição dos conselhos e da participação popular.

As contribuições dos estudos de Pereira (2009) para nossa pesquisa foram a trajetória da constituição dos conselhos que o referido autor traz em sua pesquisa, ao tomar como principal tese os fatos sociais, e as contribuições do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública.

Nesse contexto, é válido destacar que a legitimidade da constituição dos Conselhos Escolares e suas atribuições ganharam evidência ante a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96.

Nos últimos dez anos, temos avançado no cenário das políticas brasileiras, por intermédio de um governo de esquerda que implementa e acelera as ações de democratização previstas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual consta o ordenamento dos sistemas escolares da União e seus entes federativos, de acordo com o art. 12, que orienta sobre os sistemas de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Nesse sentido, evidenciamos o empoderamento da comunidade escolar por meio da criação de seus Conselhos Escolares, previstos nos arts. 14 e 15 da referida lei.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes,

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia

pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Esse empoderamento também foi identificado nos três municípios em estudo, sobre os quais vamos debruçar-nos nos capítulos em que trazemos os dados analisados e o que eles sinalizam.

Para conhecermos os programas federais de fortalecimento dos Conselhos Escolares, trazemos uma síntese dos 13 volumes dos fascículos que orientam, de forma didática e ilustrativa, o funcionamento dos conselhos. Esse material foi elaborado pelo governo federal em 2004.

Na época, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) distribuiu esse material a todos os sistemas de ensino, e atualmente ele encontra-se disponível na página do MEC. Entretanto, mesmo estando disponíveis de forma virtual e impressa, poucos educadores conhecem os conteúdos desses fascículos que sustentam a base das formações nos cursos de extensão ofertados por universidades e pelas próprias secretarias de educação.

O primeiro livro traz especificamente uma introdução sobre os Conselhos de Escola, e assim sucessivamente cada exemplar contempla assuntos pertinentes à educação, tais como democracia e construção da cidadania; aprendizagem; respeito e valorização do saber e da cultura; aproveitamento do tempo pedagógico; financiamento; cultura e qualidade na educação; valorização dos trabalhadores; educação do campo; desenvolvimento com igualdade social; e indicadores de qualidade.

Esses documentos trazem aspectos legais e especificidades do modelo pedagógico e as atribuições específicas dos papéis dos conselheiros, que são para além de mediadores entre o povo, o Estado e a escola. O conselho é legítimo porque seus componentes estão exercendo o diálogo e o enfrentamento dos problemas nas escolas, entendendo que sua concepção de mobilizar a escola e a comunidade local

a pensar em novas formas de lidar com os dilemas enfrentados é necessária nos processos civilizatórios da escola.

Entre esses conceitos, a pesquisa em tela traz os apontamentos e as reflexões a serem contemplados na construção do projeto político-pedagógico da escola por meio do diálogo e do trabalho coletivo entre o Conselho de Escola e a Gestão Escolar.

No próximo capítulo, vamos apresentar as possibilidades de aplicação das atribuições dos conselheiros escolares na garantia de que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso e permanência na sala de aula de ensino comum.

4 OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A composição deste texto se dá com base em estudos de leis, decretos e portarias que normatizam o atendimento na educação especial, somados a pesquisas sobre esse assunto, realizadas em cursos de mestrado e doutorado.

Ao focalizarmos a história e as políticas de inclusão que, assim como o exercício permanente da gestão democrática na escola, são alvo de resistência, tensões e conflitos em sua trajetória no Brasil, apoiamo-nos em Elias (1993), que ressalta:

O entrelaçamento contínuo de atividades humanas atuou como uma alavanca, que ao longo dos séculos, produziu mudanças de condutas na direção do nosso padrão. Essas mesmas mudanças evidentemente operam em nossa sociedade na mesma direção no sentido de produzir mudanças que transcendam os atuais padrões de condutas e sentimentos (ELIAS, 1993, p. 272).

Buscamos, em Elias, as mudanças na sociedade que estimularam as condutas humanas, transformando os padrões por meio de processos de civilização que possibilitam a figurações, tais como o Estado, a sociedade e a escola, ir à busca de uma configuração entrelaçada com um conjunto de leis e ações para garantir a educação inclusiva na escola.

Para entendermos as mudanças nos padrões do Estado e da sociedade relativamente à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, assumimos as pesquisas de autores que discorrem sobre essa trajetória, evidenciando mudanças no bojo das escolas e dos núcleos familiares.

Nesse sentido, Serpa (2011) focalizou, em suas pesquisas, as trajetórias das políticas de inclusão no Brasil, pontuando as tensões mais significativas na história da educação inclusiva com base em um estudo de caso em duas escolas. Seu estudo atraiu nossa atenção para os principais avanços que a educação inclusiva conquistou durante a história da educação.

Assim, a autora mencionada apresenta-nos as diferentes figurações que a educação inclusiva percorreu até o século atual, citando, em sua pesquisa, as principais etapas figuracionais que essa educação enfrentou, a saber: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão escolar.

Serpa (2011) traz, em sua tese, as diferentes figurações pelas quais o aluno da educação inclusiva passou até a década de 1990. Durante esse período, a educação especial recebeu diferentes nomenclaturas, também apresentadas por alguns autores, como Pessotti (1984), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2003), citados por Serpa (2011), que nos mostram as relações de lutas, históricas e sociais por que passaram os indivíduos com necessidades educacionais especiais e seus familiares para garantir o direito de estudar aos estudantes público-alvo da educação especial. Também trouxemos, neste estudo, as considerações de Gobete (2014) e Oliveira (2015), que problematizam as políticas de educação inclusiva. Cabe destacar que a história da educação especial foi dividida por Sassaki (1997, apud SERPA, 2011), em quatro fases: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão escolar.

A literatura nos mostra que a exclusão foi a fase em que o indivíduo, ao ser identificado com alguma deficiência física ou mental, era retirado da sociedade. Esses sujeitos eram considerados “possuídos pelo demônio”, eram perseguidos, abandonados e assassinados. Com o advento da era cristã, a figuração desses indivíduos também se modificou à medida que eles deixaram de ser vistos como coisas para serem pessoas. Ao serem vistos como pessoas, “[...] esses indivíduos se configuravam na Segregação Institucional, sendo as pessoas com deficiência atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, nas quais tinham pouco controle da atenção recebida” (SERPA, 2011, p. 43). Este autor destaca que essa fase perdura até hoje no imaginário social das pessoas, em que subsiste a concepção dos indivíduos com deficiência como “coitadinhos”, para os quais a ajuda deveria vir por meio de caridades, e não da garantia de seus direitos de cidadãos.

Mazzotta (2003, p. 146), em seu estudo, registra que “[...] a primeira instituição que recebeu pessoas com deficiência mental para assistência médica em 1874 foi o hospital estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira”. Destacamos que esse modelo clínico, infelizmente, é apoiado ainda hoje por meio de políticas públicas, como as que podemos analisar nas metas e estratégias do *Plano Nacional de Educação*, sobre o qual discutiremos mais adiante.

De acordo com Mazzotta (2003), a mobilização dos movimentos sociais pela garantia dos direitos humanos teve grande relevância na conscientização da sociedade sobre os danos de uma segregação para uma pessoa com deficiência. E, assim, entramos na terceira fase, a qual se iniciou na década de 1970. Teve seu movimento reconhecido e desenvolvido mundialmente como a *“Integração, apresentando como proposta escolar argumentos morais, empíricos e racionais”*, como afirma Mendes (2006):

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

A base teórica da proposta de integração pensou a normatização da escola, tendo por foco as pessoas e seus impedimentos. Os alunos com deficiência continuavam excluídos em salas especiais ou com atendimentos diferenciados em clínicas e hospitais, ou seja, mesmo estudando em escolas regulares, o atendimento ainda era bastante discriminatório. Esses e outros fatos citados por Serpa (2011, p. 47) indicam que, aos poucos, esse modelo passou a ser revisto em diversos países, chegando-se à quarta fase, que a autora intitula como *“Deficiência em tempos de Inclusão”*, na qual Serpa (2011) registra os desdobramentos que a inclusão está desenvolvendo nas últimas décadas, nas escolas de ensino comum.

Serpa (2011) e Moreira (2014) destacam que a educação inclusiva tem por responsabilidade garantir o atendimento à diversidade humana. Segundo Prieto (2010, p. 18), ela é “[...] benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais [...]”. Dessa maneira, fica claro o que caracteriza uma escola inclusiva:

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BEYER, 2006, p. 75-76).

Nesse contexto de interdependência entre o desafio de construir uma pedagogia que ensine a todos e atender alunos com características de aprendizagem que requerem uma pedagogia diferenciada, encontramos, na comunidade escolar, a figuração específica e constituída pelos segmentos da sociedade civil: pelo Conselho de Escola.

Entendemos que a educação inclusiva continua em desenvolvimento no âmbito da gestão, tendo como um dos motivos o crescimento das matrículas de alunos sujeitos da educação especial e a implementação de políticas públicas a esse respeito. Mas essas políticas precisam ser garantidas no âmbito micro, ou seja, na escola e no cotidiano da escola, onde a construção de uma pedagogia diferenciada ainda desafia professores e pais no intuito de incluir, de fato, os estudantes público-alvo da educação especial, transformando o imaginário das pessoas que foram configuradas indevidamente ao longo das décadas passadas.

A proposta da política de educação especial vigente pressupõe que todos os alunos podem aprender e a escola é lugar de todo cidadão. Especificamente com respeito à educação especial, desde a década de 1990 e na primeira década do século XXI, a educação inclusiva vem desenvolvendo-se com o movimento das pessoas com

deficiências, seus familiares e estudiosos, que buscam romper com essas barreiras que impedem os indivíduos com deficiência de desenvolver e mostrar suas habilidades.

O século XXI trouxe diversos marcos legais que deveriam favorecer a escolarização dos alunos sujeitos da educação inclusiva. Mas esses marcos ainda não se efetivaram por tensões existentes nas políticas de investimento nessa modalidade de ensino. Por um lado, as diferenças econômicas, sociais e estéticas ainda delimitam territórios, sobretudo em uma sociedade em que o culto ao corpo exclui pessoas com necessidades especiais e pessoas idosas; por outro, a indústria cultural estabeleceu e propaga, larga e violentamente, certo padrão físico. Infelizmente, não se podem derrubar os muros da vergonha e da segregação tão somente por meio de políticas públicas.

No entanto, concordamos com Elias (1993), quando discorre sobre os estágios da “civilização” e chama a atenção tanto para a estrutura da contrapartida psicológica das restrições que pessoas exercem umas sobre as outras, por meio do entrelaçamento de suas atividades, quanto para as relações de poder existentes na sociedade, que lentamente vêm rompendo com essas estruturas.

Desse modo, um bom começo pode ser a discussão para buscar ferramentas e procedimentos, a fim de diminuir essas situações de desigualdade e exclusão. Todavia, na contramão do desenvolvimento das políticas voltadas para a inclusão escolar, encontramos manobras políticas governamentais e privadas que destoam da perspectiva de educação inclusiva que desejamos alcançar para a educação no Brasil. Essas manobras tensionam o termo “preferencialmente”, presente na Meta 4 do Plano Nacional de Educação, resultando em movimentos de equilíbrio de poder, para romper com a segregação que submete os estudantes da educação inclusiva ao atendimento especializado em algumas entidades, como APAE e Pestalozzi, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, restringindo, assim, as potencialidades da escola em relação à aprendizagem desses estudantes.

Essas manobras trouxeram tensões e conflitos nos debates que configuram a Meta 4 do PNE, que tem como balança de poder dois pesos, a saber: a dupla matrícula, sendo ela paga à escola de ensino comum, que realiza o atendimento no contraturno; e a defesa do termo *preferencialmente*, que possibilita o financiamento das instituições especializadas por parte do governo, conforme relata a psicóloga Cecília Gomes:

[...] é para que jovens com maior comprometimento possam utilizar esses espaços quando assim se fizer necessário. Acredito que, a grande maioria se beneficia com a inclusão, preservando o espaço para aqueles que não possam ser atendidos com os recursos disponíveis nas escolas. Cada caso é um caso, e analisando cada um é que se vai definir quem é que precisa de instituição e quem pode ir para escola regular (Disponível em: brasilianas.org, 19/12/2013).

Trazendo luz a esse debate, o [Brasilianas.org](http://brasilianas.org)⁷, de 19 de dezembro de 2013, sob o comando de Luiz Nassif, promoveu um debate entre a jornalista Meire Cavalcanti, integrante do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, a procuradora da República em São Paulo Eugênia Augusta Gonzaga e a coautora da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, professora Izabel Maior, além da participação da coordenadora de Saúde e psicóloga da APAE do Distrito Federal, Cecília Gomes.

Esse debate nos mostrou quanto é equivocado dizer que a escola de ensino comum não tem competência para receber todos os estudantes, porque quem diz isso não conhece a realidade das escolas públicas brasileiras e seus movimentos, as quais precisam receber os investimentos necessários para promover a escolarização dos estudantes.

Nesse sentido, a jornalista Meire Cavalcante, durante a entrevista no [Brasilianas.org](http://brasilianas.org). disse

[...] ser curioso, achar que a inclusão para todos nas escolas possa ser considerada um direito radical, pois é cumprir a Constituição Federal, “tratar as pessoas nos seus direitos humanos é radical? Então eu sou”, diz ela. Para ela, as instituições especializadas tiveram um papel histórico muito importante, na ausência do Estado provendo algum tipo de educação, de sociabilização e tirando esse sujeito da invisibilidade, “mas hoje nós temos

⁷ A Educação Inclusiva no Plano Nacional de Educação-[Brasilianas.org](http://brasilianas.org). Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/brasilianas> – 19/12/2013.

uma política pública”, diz ela a jornalista (Disponível em: Brasilianas.org,19/12/2013).

Meire continua afirmando que hoje

[...] o papel das instituições é saber muito mais o que são as políticas públicas inclusivas, saber o que é que tem que ser oferecido dentro das escolas e agir em benefício das famílias, identificando onde os direitos estão sendo negados, ajudando a escola a construir uma educação inclusiva pois carregam isso dentro de sua própria experiência. “Eu não vejo que o papel das instituições é mais de escolarizar”, diz ela, “este tempo já passou”. A história que está sendo espalhada, de que as Apaes não vão atender mais, assusta, pois a política de educação especial é matricular o aluno especial em escola comum, sem o filtro de que uns podem ou não, pois pedagogo trabalha com a noção de que todos podem aprender e a escola é lugar de todo mundo, sendo que o atendimento especializado vai ocorrer no turno oposto em que o aluno estuda (Disponível em: Brasilianas.org,19/12/2013).

Dentro do movimento de garantia dos direitos educacionais de escolarização, são estabelecidas como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, como está definido no Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Esse mesmo decreto, em seu art. 3.º, propõe os seguintes objetivos da educação especial:

Art. 3.º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem **no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes**; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial **no ensino regular**; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Essa garantia de apoio aos serviços especializados deve ser ofertada, exclusivamente nas escolas de ensino comum,⁸ com propostas pedagógicas, arquiteturas e equipamentos diferenciados para eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, com a instituição do documento final do PNE 2014, a Meta 4 permaneceu com o termo preferencialmente, possibilitando aberturas para convênios com as instituições que apresentassem o projeto pedagógico adequado.

⁸ Utilizamos o termo “ensino comum” como sinônimo de “ensino regular” para identificar as escolas que ofertam a educação básica e suas modalidades de ensino.

Kassar e Rabelo (2011) definem a educação especial como uma proposta pedagógica diferenciada, que pode, no entanto, vir a substituir os serviços educacionais comuns, o que é bem diferente de defender a matrícula dos estudantes em escolas que prestam o atendimento especializado, recebendo recursos públicos da educação para esse atendimento.

Nesse sentido, toda criança tem o direito ao ambiente escolar coletivo e inclusivo. Entretanto, as autoras prosseguem com a afirmação de que elas não perceberam até então, a valorização, por meio das políticas públicas, da inclusão propiciada exclusivamente na escola regular ou que os serviços de apoio não venham a substituir os serviços educacionais comuns. Segundo essas autoras, o que se percebe, na verdade, é um Plano Nacional de Educação que amplia o apoio a instituições que segregam nossos estudantes, como foi presenciado nas pressões dos presidentes das entidades especializadas e de alguns senadores e deputados, durante a aprovação do PNE, para manter o atendimento preferencialmente nas escolas de ensino comum. Assim as instituições especializadas podem continuar recebendo recursos da educação para o atendimento especializado com o falso argumento de que a escola regular não atende amplamente esses estudantes.

Nesse jogo político, a Meta 4 foi aprovada no plano nacional, desconsiderando os movimentos da sociedade civil, propondo

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados** (BRASIL, 2014, p. 26, grifo nosso).

Esse movimento deveria ser inaceitável da parte dos profissionais da educação, entre os quais nos incluímos. Não podemos permitir que todo debate levantado por nossa classe fique à mercê de lobistas partidários, como senadores e deputados, uma vez que houve uma moção elaborada por meio dos resultados da Conferência Nacional de Educação (Conae), a qual foi desrespeitada pelo poder público, que sutilmente garantiu o acesso a convênios para a ampliação do atendimento aos

alunos que estão preferencialmente matriculados no ensino comum. Isso é um retrocesso na trajetória da educação especial, sendo para nós um desafio tensionar essas condições de atendimento junto aos Conselhos de Escola, fazendo-os compreender quanto se investe nessas instituições, diminuindo as possibilidades de aprendizagem dos alunos na escola comum, assim como reduzindo o recurso financeiro estabelecido para a escola regular.

Nesse jogo político, destacamos que uma gorda fatia do bolo dos recursos que deveria ser destinada à escola comum é direcionada a essas instituições por meio da celebração de convênios e parcerias com essas instituições mediante a aprovação do Plano Nacional de Educação.

E, entre as estratégias da Meta 4, a estratégia 4.1 assim dispõe:

[...] contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da **Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL 2014, p. 27, grifo nosso).

Como se pode definir, em um documento legislativo, que não haverá prejuízo no cômputo das matrículas na educação básica regular, se esse repasse da dupla matrícula será feito por meio dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)? Propor o financiamento das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos por meio dos recursos da educação é afirmar que o governo brasileiro ainda não tem clareza da real concepção de uma escolarização inclusiva. Mesmo não sendo esse o objeto de nosso estudo, identificamos que, nos três municípios investigados, há convênios com essas instituições, nos quais os repasses do Fundeb são efetuados, o que nos remete ao nível de poder presente no equilíbrio que se constitui em todas as relações humanas, apontado por Elias como o modelo de jogo que se configura:

[...] O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. Este é modo como deveríamos ler os modelos que se seguem. Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral a relação humana é pelo menos bipolar e usualmente, multipolar (ELIAS, 2001, p. 80).

Para ajustar essas políticas, concordamos que essas instituições deveriam funcionar sob a égide do Ministério da Saúde, deixando a disputa pela escolarização, visto que elas não oferecem currículo escolar. Essas instituições deveriam lutar para que o governo ofereça, nas escolas de ensino comum, salas de atendimento especial no contraturno e aquisição de bens e produtos permanentes e de consumo para atender as crianças e os adolescentes com deficiência.

4.1 AJUSTES E TENSÕES NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Destacamos a importância de se configurar um Conselho de Escola que pense e tensione as políticas e as intenções dessa política, para que o estudante, de fato, aprenda na escola e os diferentes segmentos construam uma relação de equilíbrio de poder nas escolas onde as funções normativas, deliberativas e consultivas do Conselho de Escola sejam articuladas, pensando nos alunos público-alvo da educação especial e na funcionalidade da escola na vida desses estudantes, não somente para garantir sua matrícula na escola ou reformas e ampliações que facilitem a acessibilidade e também sejam importantes, senão para se efetivar a escolarização desses estudantes, provocando o poder público a repensar seu apoio orçamentário e pedagógico nas unidades de ensino comum de todo o país, assim como a verdadeira autonomia, para se desenvolver um currículo articulado com a comunidade escolar, sem pacotes de programas prontos.

Essa autonomia não se constrói de forma solitária. “É necessária a convergência entre a prescrição de direitos e a responsabilidade do Estado em promover sua efetivação, respondendo aos princípios democráticos das escolas” (GOBETE, 2014, p. 110).

No que tange à prescrição de direitos, identificamos que os três municípios estão desenvolvendo os princípios democráticos, buscando garantir, nos documentos normativos, o apoio especializado e alternativo para desenvolver a intersetorialidade. Compreende-se que o atendimento educacional tem por função complementar e suplementar o ensino comum, buscando a eliminação das barreiras que dificultam e tensionam o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial. À vista disso, a colaboração e a articulação entre os profissionais da educação e os conselheiros escolares tornam-se princípios norteadores nesse processo civilizador.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHADA QUE NÃO SE FAZ SOZINHO

Com esta pesquisa, procuramos analisar o Conselho de Escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial em nove escolas de três municípios capixabas localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória.

Demo (1987) define metodologia como um conjunto instrumental que indica o caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática, centrando-se geralmente no empenho de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e indução e da objetividade.

Nesse sentido, as leituras realizadas nos permitem perceber metodologicamente como os conceitos de figuração, equilíbrio de poder e interdependência possibilitam o acesso à configuração dos elementos que nos propiciam estudar a participação dos conselheiros escolares na rede de entrelaçamentos entre a gestão da escola e os desafios da educação especial.

Assumindo a caracterização da pesquisa, seu desenho ocorre com base nos delineamentos da pesquisa exploratória, a qual entendemos ser necessária.

5.1 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

De acordo com autores como Malhotra (2001), Castro (1976) e Gil (1999), as pesquisas podem ser classificadas, em termos amplos, como exploratórias ou conclusivas, estas divididas em descritivas e causais. Ressaltamos que pretendemos realizar a pesquisa de natureza qualitativa, tendo por objetivo metodológico o estudo exploratório, o qual nos possibilita, como técnicas de coletas de dados, o estudo de documentos e a aplicação de questionário.

Para André (2008), a pesquisa de natureza qualitativa tem por ênfase o processo, observando como o problema investigado se manifesta nas atividades e interações

cotidianas. Analogamente, segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), enquadram-se no conjunto dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado de maneira flexível, uma vez que nem sempre se faz necessária a formulação de hipóteses nesses estudos.

De forma semelhante, Gil (1999) afirma que a pesquisa exploratória tem por objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e opinião, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa é o que apresenta menor rigidez no planejamento, pois é planejado com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. O estudo exploratório possibilita ao pesquisador ampliar seus conhecimentos sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. Nessa situação, o planejamento da pesquisa necessita ser flexível o bastante para permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno em estudo; em nosso caso, as relações de interdependência dos conselheiros escolares, bem como suas percepções e concepções sobre inclusão de alunos com deficiência na gestão democrática na escola.

5.1.1 O estudo dos documentos

O estudo dos documentos nos serviu para levantar os primeiros dados de identificação e caracterização, inicialmente dos municípios em estudo, assim como dados da constituição dos Conselhos Escolares, sua estrutura e finalidade dentro da escola. Para esta pesquisa, utilizamos o levantamento do censo escolar do período de 2009 a 2014, a fim de mapear o número de matrículas gerais do ensino comum e de matrículas do público-alvo da educação especial, o plano de ação das escolas do município de Vitória-ES, os projetos político-pedagógicos das escolas de Vila Velha-ES e Cariacica-ES, assim como os documentos de normatização de cada município (leis, decretos e portarias). Os estudos desses documentos também contribuíram

para a construção do questionário e subsidiaram a revisão de toda a pesquisa em tela.

5.1.2 O questionário

Direcionando a pesquisa em nossa fase mais específica, o questionário foi utilizado como uma técnica de investigação composta de um conjunto de perguntas apresentadas por escrito à pessoa que nos interessava em cada segmento por escola.

Destacamos que, como forma de organização, optamos por codificar as escolas envolvidas na pesquisa mediante a ordem de aplicação do questionário, tendo sido as escolas de ensino fundamental identificadas com nomes de pedras preciosas e as escolas de ensino infantil identificadas com personagens de contos de fadas. Os sujeitos respondentes⁹ não tiveram seus nomes verdadeiros divulgados, assumindo, assim, a ética da pesquisa, que defende ser evidenciado o sentido das respostas, e não a divulgação dos autores das respostas.

Quadro 1 – Decodificação das escolas

Vitória-ES	Cariacica-ES	Vila Velha-ES
EMEF Topázio Imperial	EMEFTurquesa	UMEF Esmeralda
EMEF Safira	CMEI Cachinhos de Ouro	UMEI Rapunzel
EMEF Ágata Azul	-----	UMEI Cinderela
EMEF Ágata Rosa	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Elaboramos o questionário buscando objetividade, com perguntas “fechadas” e “abertas”, com uma estrutura mista para nos possibilitar o acesso ao máximo de clareza do pensamento do respondente. O questionário elaborado contemplou 23 perguntas, distribuídas em quatro páginas, com elevada clareza e objetividade na

⁹ Entendemos o termo “sujeitos respondentes” como os indivíduos que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, representando seu segmento no Conselho de Escola de acordo com sua posição na comunidade local ou na escola.

formulação, para que o respondente pudesse ter compreensão e tranquilidade na construção da resposta. Relacionamos questões sobre características dos participantes, como região onde a unidade de ensino está localizada, nome da unidade de ensino, nível de escolarização e sua representação no Conselho de Escola. Outros temas que configuravam o contexto da escola, suas representações e implicações sobre a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial também foram distribuídos no decorrer da aplicação do questionário.

Dos envolvidos na pesquisa, 49 conselheiros escolares responderam aos questionários distribuídos em nove escolas dos três municípios estudados, a saber: 19 respondentes em Vitória; 13 em Cariacica e 17 em Vila Velha.

O questionário, além de propiciar flexibilidade nas respostas e novas possibilidades de perguntas, permite ao indivíduo não devolvê-lo ou não responder a ele, como ocorreu em algumas situações.

Em Vitória, na EMEF Topázio Imperial, três conselheiros que estavam presentes no momento de preencher o questionário deixaram para entregá-lo posteriormente e não o fizeram. Na EMEF Safira, a gestora não respondeu por que precisou ausentar-se para resolver uma situação da escola.

Em Vila Velha, na EMEF Esmeralda, a gestora preferiu responder ao questionário posteriormente, e também não o devolveu. O mesmo ocorreu com os representantes de estudantes dos centros de educação infantil. Nas situações de ensino infantil, a representação de pais é multiplicada, assim como nas escolas com crianças de até 10 anos.

O questionário foi construído com base em uma dinâmica de estratégias utilizadas para melhor orientar as perguntas. Para isso, lançamos alguns conjuntos de estudos, os quais serão aqui explicitados e seguidos de modelos de gráficos que nos ajudam na interpretação ao longo do texto.

5.2 FIGURAÇÕES ENCONTRADAS NO CAMINHO QUE RESSOAM NAS ESCOLAS

Baseados nas estratégias de estudos, iniciamos, em setembro de 2015, os contatos com a Secretaria de Educação de cada um dos três municípios, solicitando a autorização para a ida ao campo da pesquisa. Entregamos a síntese do projeto de qualificação e a carta de apresentação com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que inicialmente faríamos um encontro único para aplicar o questionário e falar sobre a temática da pesquisa no mesmo local e data. Entretanto, após contato por telefone e *e-mail* com os diretores, encontramos resistências porque as escolas estavam terminando seu último trimestre do calendário letivo. Optamos, então, por visitar pessoalmente cada escola e aplicar o questionário, respeitando o agendamento das reuniões de Conselho de Escola de cada Unidade de Ensino e aderindo a esse agendamento de acordo com seus horários e datas, como descritos a seguir.

Município de Vitória — Entre os meses de novembro e início de dezembro, visitamos as escolas EMEF Topázio Imperial, onde iniciamos as entrevistas às 15h e terminamos às 18h30min. Na EMEF Safira, EMEF Ágata Azul e EMEF Ágata Rosa, realizamos as atividades com o questionário no turno vespertino, sempre iniciando às 14h e terminando às 16h.

Município de Cariacica — O encontro com as escolas EMEF Turquesa e CMEI Cachinhos de Ouro ocorreu na segunda quinzena de dezembro, iniciando às 17h50min e terminando às 21h.

Município de Vila Velha — Aplicamos o questionário na UMEF Esmeralda, no início de fevereiro, no turno matutino; e, nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) Rapunzel e Cinderela, no início de março, no turno vespertino, tendo conseguido agregar as duas escolas de educação infantil em um único momento.

Ainda em março, prosseguimos com a sistematização e a análise dos dados coletados por meio do questionário e dos estudos dos documentos. As respostas que serviram para coletar as características e representações dos sujeitos sobre a realidade da pesquisa foram analisadas e explicitadas no formato de gráficos, tabelas e quadros, distribuídos ao longo do texto. Escolhemos analisar os resultados de cada questão por compreendermos que cada pergunta explicitou uma configuração da realidade e um conjunto de impressões específicas e importantes para a pesquisa, a fim de compreendermos como ocorrem os processos de inclusão na escola e qual a percepção dos conselheiros escolares sobre a temática da inclusão do aluno da educação especial na rede regular de ensino comum.

Na busca de compreendermos melhor os aspectos propostos pelos objetivos elencados na pesquisa, organizamos o trabalho para proceder às interpretações, às análises e estabelecer as relações entre o tema e os conceitos teóricos da pedagogia e da sociologia figuracional de Norbert Elias. Para alcançar esses objetivos, tomamos como referência as escolas públicas que contaram com a matrícula de alunos da educação especial no ensino regular de três municípios localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória que possuem semelhanças na elaboração de seu sistema de ensino, de suas políticas sobre educação e de seus processos de inclusão.

Coletamos dados de nove Conselhos de Escola, distribuídos em três unidades de ensino de educação Infantil e em seis unidades de ensino fundamental, contemplando a primeira e a segunda etapa da educação básica.

Os três municípios possuem um modelo de gestão democrática da escola, tendo os Conselhos de Escola como órgãos colegiados de participação da comunidade no contexto das tensões vivenciadas na escola. Dessa forma, foram envolvidos nesta pesquisa os representantes dos seis segmentos que possuem legitimidade na configuração do Conselho de Escola, a saber: representantes de magistério (8), da comunidade (6), de diretor (7), dos estudantes (4), além de 2 que responderam

parcialmente ao questionário, dos pais (14), dos servidores (8), totalizando 49 participantes respondentes.

Os encontros com os conselheiros escolares ressoaram na trajetória da escola como algo curioso, porque estávamos provocando esses conselheiros e a própria escola a pensar em suas ações, tensões e conflitos existentes, ao apresentarmos a síntese da pesquisa, que tem por objetivo mais amplo compreender o que pensam os conselheiros sobre a concepção de educação inclusiva.

Percebemos, nas figurações encontradas em cada escola pesquisada, grande conflito entre os profissionais da educação e os conselheiros, ao tentarem definir os conceitos de educação inclusiva no ensino comum. Essas figurações têm provocado práticas diferenciadas de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula comum, balizadas pelo tipo de conhecimento nas relações de ensinar e aprender, que podem potencializar ou não os processos escolares dos alunos com deficiência.

Para discutirmos essas questões e melhor compreendermos as percepções e os sentidos sobre a relação da escola com o estudante público-alvo da educação especial, bem como o que pensam os conselheiros escolares, organizamos o texto do sexto capítulo, que registra a interpretação dos dados baseada nos modelos e exemplos de gráficos, quadros e nos referenciais teóricos evidenciados ao longo do texto. Assim sendo, evidenciamos a seguir os conceitos de figuração e equilíbrio de poder nas relações entre a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e a percepção dos conselheiros escolares.

6 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERCEPÇÃO DOS CONSELHEIROS ESCOLARES

Propomo-nos, neste capítulo, apresentar a configuração dos três municípios pesquisados, focalizando os dados gerais socioeconômicos na implementação dos seus sistemas escolares, e refletir sobre os processos de inclusão na escola e a percepção dos conselheiros escolares. Destacamos, na próxima seção, o cenário da pesquisa, sistematizando o quantitativo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial. Nas demais seções, delineamos as interpretações dos dados referenciados conforme o desenho deste estudo.

6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: FIGURAÇÃO E EQUILÍBRIO DE PODER DOS TRÊS MUNICÍPIOS EM ESTUDO

A intenção inicial da pesquisa era investigar como os representantes dos Conselhos de Escolas do município de Vitória concebiam a política de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Ocorre que, ao longo dos estudos, fomos instigados a perceber como esse processo ocorre também nos municípios de Cariacica e de Vila Velha, considerando que os três municípios integram figurações políticas com proximidades e distanciamentos no campo educacional e apresentam interesse em realizar um trabalho colaborativo que inclua todos os estudantes no ensino comum.

À vista disso, buscamos compreender brevemente a organização administrativa e educacional dos três municípios em estudo, onde foi possível selecionar seis escolas de ensino fundamental e três centros de educação infantil, abrangendo, assim, a primeira e a segunda etapa da educação básica. Vale destacar que o art. 29 da LDBEN n.º 9394/96 delibera que a educação infantil atenda crianças de 0 a 5 anos distribuídas em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), tendo por objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade.

Essa primeira etapa é amplamente protegida pela constituição e por leis orgânicas municipais que seguem as orientações da União, ou seja, a educação infantil é uma etapa que exemplifica a indivisibilidade e a interdependência que caracterizam os direitos das crianças como seres humanos, visto que reúne, em um mesmo conceito, diversos direitos – ao cuidado, à educação, à saúde e ao trabalho (BRASIL, 1996). Seu reconhecimento nos documentos normativos representa o enfrentamento das desigualdades de gênero entre homens e mulheres, pais e mães e crianças na primeira etapa da educação básica. A segunda etapa compreende o ensino fundamental, atendendo as crianças de 6 a 14 anos. Nessa etapa, o desenvolvimento da capacidade de aprender está enunciado na LDB, ao longo do art. 32.

A distribuição dos questionários para os Conselhos de Escolas dessas duas etapas da educação básica amplia as possibilidades de pensar as matrículas da educação especial por intermédio desses conselhos escolares, pois, ao observarmos o quadro de matrículas dos últimos seis anos, percebemos o equilíbrio e o crescimento desses estudantes também na educação infantil.

Cumpre-nos destacar que apresentamos os dados do município de Vitória por ser a capital do Estado e ter o maior número de escolas pesquisadas, onde foram entrevistados os conselheiros de quatro escolas de ensino fundamental. Trazemos também os dados do município de Vila Velha, onde entrevistamos os conselheiros de uma escola de ensino fundamental que atende estudantes do quinto ao nono ano do ensino fundamental e os dois ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de duas escolas de educação infantil que atendem estudantes de um 1 ano a 6 anos incompletos. Apresentamos, ainda, os dados do município de Cariacica, onde pesquisamos duas escolas: uma de ensino fundamental, que atende estudantes do primeiro ao quinto ano e os dois ciclos da EJA; e um centro de educação infantil, que atende estudantes de 4 a 6 anos de idade.

A escolha dessas escolas se justifica pelos seguintes motivos: selecionamos as escolas com diversidades regionais, econômicas e sociais, para que pudéssemos

compreender o que pensam os representantes escolares de cada escola em sua figuração específica nas diferentes tensões que surgem no cotidiano da escola.

Na configuração do município de Vitória, trabalhamos com escolas de duas regiões periféricas próximas que, no curso desses últimos quatro anos, possuem um grande número de alunos da educação especial. Algumas são escolas referências na educação especial e todas atendem ao ciclo completo do ensino fundamental.

Em Cariacica, assumimos duas unidades de ensino localizadas na Região VII, cujos bairros que compõem essa região são configurados por situações que caracterizam a pobreza e a ausência do Estado, no sentido de garantir infraestrutura local. As famílias são carentes e as duas escolas pesquisadas contam com a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. As escolas são um Centro Municipal de Educação Infantil, identificado como CMEI Cachinhos de Ouro, que atende alunos de 4 a 6 anos incompletos, e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), identificada como EMEF Turquesa, que oferta as séries iniciais e os dois ciclos (do primeiro ao quinto ano) da EJA.

Em Vila Velha, escolhemos duas UMEI que atendem crianças de 1 ano a 6 anos incompletos – UMEI Rapunzel e UMEI Cinderela – e uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF): UMEF Esmeralda, que atende estudantes do quinto ao nono ano e dos dois ciclos da EJA. Essas unidades de ensino estão localizadas em uma região onde há pouca dificuldade econômica e social. Os pais possuem escolaridade desde o ensino médio completo, tendo, em sua maioria, curso superior em Administração de Empresas, Pedagogia e Licenciaturas. Em relação aos postos de empregos ocupados por esses pais ou responsáveis, são, em sua maioria, trabalhadores do comércio em geral, pequenos empresários, professores, policiais militares, contadores e representantes comerciais, como foi possível conferir no prontuário de matrículas dos estudantes.

Apresentamos, nos quadros¹⁰ a seguir, os principais documentos estudados que nos possibilitaram compreender a configuração política e social dos municípios em estudo. Entre esses documentos, destacamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as legislações municipais que regulamentam os sistemas de ensino, os Conselhos Escolares e os planos municipais de cada município.

Quadro 2 – Legislações nacionais-BR

Norma legal	Data	Ementa
CF/1988	5/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
Lei n.º 9393/96	20/12/1996	Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação.
Resolução CNE/CNB n.º 02	11/9/2001	Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.
Lei n.º 13005	25/6/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quadro 3 – Legislações municipais: Vitória-ES

Norma legal	Data	Ementa
Lei n.º 4747	27/7/1998	Dispõe sobre os sistema de ensino municipal de Vitória.
Decreto n.º 12237/2005	27/4/2005	Dispõe sobre o processo de eleição de diretores (as) das unidades escolares da rede municipal de ensino público de Vitória.
Lei n.º 6794	30/11/2006	Regulamenta os Conselhos de Escolas como centros de debates e órgãos articuladores de todos os setores escolares comunitários.
Lei n.º 8829	25/6/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

¹⁰ Os quadros de 2 a 5 foram elaborados pela autora da pesquisa com base no estudo da legislação relacionada nos quadros.

Quadro 4 – Legislações municipais: Vila Velha-ES

Norma legal	Data	Ementa
Decreto n.º 275/2001	19/11/2001	Regulamenta a implementação dos Conselhos de Escola nas Unidades de Ensino Fundamental e Infantil.
Lei n.º 4100	22/10/2003	Institui sistema de ensino do município de Vila Velha.
Lei n.º 027	9/6/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Vila Velha.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quadro 5 – Legislações municipais: Cariacica-ES

Norma legal	Data	Ementa
Decreto n.º 139	8/10/2004	Dispõe sobre as atribuições dos Conselhos de Escolas e dá outras providências.
Lei n.º 4373	10/1/2006	Institui o sistema municipal de educação de Cariacica.
Lei n.º 5465	22/9/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os três municípios em estudo estão inseridos na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), que engloba os municípios de Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana, Fundão, Guarapari e Serra.

Elegemos Vitória como o primeiro município a ser apresentado por ser a capital do estado do Espírito Santo. Ressaltamos que o município em estudo reuniu seus 79 bairros, que compõem uma área de 93 Km², criando nove Regiões Administrativas (RAS). A economia da cidade é voltada para as atividades portuárias, o comércio ativo, a indústria, a prestação de serviços e também o turismo de negócios. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) datadas de 2010, Vitória é a quarta cidade mais populosa do estado com 379.526 habitantes, dos quais 43.423 são pertencentes à faixa etária de 5 a 14 anos. Mesmo sendo Vitória uma cidade rica, encontramos bairros com indivíduos em situação de pobreza e desemprego.

Ao analisarmos as pesquisas que citam o município de Vitória, encontramos, nos estudos de Lievore (2013), Oliveira (2014) e Paixão (2014), dados que nos permitem dizer que, nesse município, um dos fatores de sua figuração específica foi a

constituição do sistema de educação ainda na década de 1990, cujo sistema foi organizado politicamente, em 27 de julho de 1998, pela Lei n.º 4.747, que instituiu o Sistema Municipal de Educação.

Art. 1.º Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, cabendo ao Poder Público Municipal: I - coordenar a política municipal de educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado; II - exercer a função normativa e redistributiva em relação as suas instituições oficiais; III - criar, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos que integram o sistema municipal de ensino (VITÓRIA, 1998).

A partir dessa lei, o município tem por parâmetro a gestão democrática, prevista na legislação em vigor, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 –, reconhecendo e construindo a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino. Esse movimento provoca a organização colegiada e coletiva que propicia a participação da comunidade escolar no planejamento, na elaboração de políticas educacionais e na definição das prioridades nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, por exemplo, a eleição para diretores das escolas.

A eleição é regulamentada pelo Decreto n.º 12.237, de 27 de abril de 2005, e garantida no parágrafo único do art. 221 da Lei Orgânica do Município: “As eleições de que trata o caput deste artigo serão processadas através do voto direto, universal e secreto e serão realizadas, em data única fixada por ato da Secretária Municipal de Educação” (VITÓRIA, 1990).

Um dos fatores que caracterizam o nível de poder dos conselheiros é a participação nas eleições dos diretores, referendada no art. 2.º do Decreto n.º 12.237, que indica: “Em cada unidade escolar municipal, o processo de eleição de diretor(a) será encaminhado pelo respectivo Conselho de Escola” (VITÓRIA, 2005). A eleição dos diretores das escolas do município de Vitória assim também ocorre no município de Cariacica, tende a fortalecer o nível de poder dos conselheiros escolares, especificando sua configuração no contexto da gestão democrática da escola, quando esses conselheiros conseguem realizar sua função.

Atualmente Vitória conta 49 Centros de Educação Infantil e 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Desse conjunto de unidades de ensino, optamos por trabalhar com quatro escolas que, no curso dos últimos anos, contam elevado número de alunos da educação especial matriculados. As escolas escolhidas pertencem às Regiões 2 e 3 no município.

No levantamento que realizamos por meio de visitas à Secretaria Municipal de Educação (Seme), registramos que Vitória atendeu, no período de 2009 a 2014, o quantitativo geral de 287.942 alunos matriculados no ensino comum, dos quais 7.295 estudantes constituem público-alvo da educação especial.

Os 7.295 estudantes da educação especial elencados neste estudo foram distribuídos nos diferentes níveis da educação. Na educação infantil, 962 estudantes de 0 a 6 anos incompletos; no ensino fundamental, quando somamos os anos iniciais e os finais, verificamos que estudaram, no mesmo período, 5.819 estudantes; entretanto, ao analisarmos a tabela 1, percebemos que, nos anos finais (do sexto ao nono ano), o município contou com 1.125 estudantes a mais que nos anos iniciais. Esse dado é relevante por mostrar que as matrículas cresceram no ciclo em que o ensino agrega um pouco mais de complexidade, mas não foi possível visualizar esse mesmo crescimento nas turmas de EJA, em que verificamos apenas 514 estudantes. O município de Vitória foi o que apresentou maior crescimento nas matrículas dos estudantes da educação especial, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, em relação aos municípios de Vila Velha e Cariacica, onde o crescimento ocorreu nas séries iniciais.

TABELA 1 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS EM VITÓRIA-ES¹¹

DADOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Creche	58	82	61	67	62	74
Pré-escola	103	69	91	93	89	113
Anos iniciais	400	453	398	356	355	385
Anos finais	450	600	662	768	585	407
EJA	50	104	108	78	90	84
TOTAL	1.061	1.308	1.320	1.362	1.181	1.063

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br (2015).

Ao iniciarmos nosso estudo, selecionamos quatro escolas de ensino fundamental distribuídas em duas regiões: Região 3 nos bairros Santo Antônio e Bela Vista, em que se localizam a EMEF Topázio Imperial e a EMEF Safira; Região 2 nos bairros de Ilha de Santa Maria e Jesus de Nazareth, em que se encontram as escolas EMEF Ágata Azul e EMEF Ágata Rosa, atendendo aos ciclos do ensino fundamental e EJA.

Na Região 2, ficam localizadas as escolas EMEF Ágata Azul e a EMEF Ágata Rosa, que apresentam uma realidade diversificada de perfil socioeconômico, desde alunos cujas famílias necessitam do Bolsa-Família até alunos com boa situação financeira e cultural. Entretanto, há um índice concentrado de tráfico de drogas na região, o que interfere na rotina da escola. Esses alunos estudam do primeiro ao nono ano, nas duas unidades de ensino. Nessas escolas, também foi possível observar, no plano de ação elaborado por escola, que existem alunos que estão sob a responsabilidade de outros parentes.

Ainda podemos verificar muitos alunos filhos de ex-alunos e muitos avós que assumem a responsabilidade do desenvolvimento escolar dos netos como próprios filhos. Observamos que uma das consequências desta rotatividade são as diferenças de nível de aprendizagem e falta de interesse pelo ambiente escolar (ÁGATA AZUL, 2014, p. 36).

Os estudantes com deficiência, na maioria das vezes, estão inseridos nesse contexto de serem cuidados por avós, enquanto seus pais cumprem longa jornada

¹¹ Informamos que não consideramos para esta pesquisa o “corte etário em 31 de março” para identificar as matrículas dos estudantes que permaneceram ou avançaram para, no ano seguinte, no ensino infantil e no ensino fundamental, por não ser esse nosso objetivo neste estudo, ao analisar a tabela.

de trabalho, fator que dificulta o acompanhamento do aluno na escola por parte da família.

As duas escolas localizadas na Região 2 possuem uma clientela, em sua maioria, de baixa renda, que apresenta renda familiar até cinco salários mínimos e vive em uma comunidade que apresenta muitos conflitos sociais. Nessa região, a maioria dos alunos utiliza o Bolsa-Família, programa direcionado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o país, cujo objetivo é atender à superação de vulnerabilidade e pobreza por meio da transferência direta de renda, para as famílias se manterem financeiramente. De acordo com dados já mencionados anteriormente: “As famílias são, em sua maioria, caracterizadas por pais que possuem renda inferior a cinco salários mínimos e possuem empregos de pescadores, comerciários, trabalhadores da construção civil, professores e policiais militares” (TOPÁZIO IMPERIAL, 2014, p. 22).

Com suas especificidades, cada Conselho de Escola desse município demonstrou ser crítico e participativo no intuito de colaborar com as demandas da escola. Os conselheiros fazem pressões, apoiam os gestores e mobilizam os pais, para que as tensões do dia a dia sejam resolvidas. Em relação à educação especial, percebemos que eles compreendem que é direito do estudante estar na escola, mas desconhecem o processo de inclusão escolar que se pretendem alcançar no Brasil. Na EMEF Ágata Rosa, o gestor da escola estava, no período da pesquisa, em processo de mobilização para realizar atividades de fortalecimento do conselho com os conselheiros e com a comunidade escolar, desenvolvendo ações de formação e motivação para mobilizar os conselheiros e esclarecer a necessidade de maior participação dos pais nas reuniões e a importância de pensar sobre a inclusão na escola.

O município de Vila Velha-ES é o mais antigo do Estado e caracterizado por diversos pontos turísticos litorâneos, pelos gastronômicos e patrimônios históricos. Vila Velha possui aproximadamente 210 km² e uma população estimada em 458.489 habitantes (IBGE, 2010), distribuída em 91 bairros, divididos em cinco regiões

administrativas: Região 1 – Centro; Região 2 – Grande Ibes; Região 3 – Grande Aribiri; Região 4 – Grande Cobilândia; Região 5 – Grande Jucu. Esse município se destaca economicamente por sua expansão urbana na orla marítima e por patrimônios histórico-culturais de grande relevância para o Estado, como o Convento da Penha, o Morro do Moreno e as lindas praias que cortam a cidade.

Para atender às demandas populacionais de educação, o município conta com 95 escolas, das quais 34 Unidades de Educação Infantil e 61 Unidades de Ensino Fundamental.

Em relação ao ensino, constatamos que a Lei n.º 4.100, de 22 de outubro de 2003, possibilitou autonomia de sistema educacional no município, seguindo o ordenamento legal que garante as características da gestão democrática nas escolas. Nesse sentido, a constituição dos Conselhos de Escolas como uma figuração específica de diálogo democrático na escola se faz necessária para que se identifiquem quais os principais enfrentamentos dos alunos e familiares da educação especial, que vão desde a forma de ensinar e aprender até a acessibilidade nas áreas físicas da escola. Essa constituição se dá de forma elástica e flutuante, indicando as necessidades pertinentes em cada escola ou região.

Relativamente a essa questão, Libâneo (2001) acredita ser necessário que a comunidade escolar estabeleça esforços na direção de uma gestão democrático-participativa, na qual as decisões são discutidas com o coletivo e expostas publicamente. Nesse sentido, os Conselhos de Escola devem possuir competência para zelar pela participação, propondo iniciativas de sugestões, acompanhamento e fiscalização regulamentados pelo Decreto n.º 275, de 19 de novembro de 2001, o qual também viabilizou as primeiras eleições de Conselho de Escola.

Em Vila Velha, os Conselhos Escolares que participaram do estudo estão constituídos em dois centros de educação infantil, localizados na Região 2, nos bairros Ilha dos Bentos e Brisamar: UMEI Cinderela e UMEI Rapunzel. Essas unidades de ensino atendem alunos de 0 a 6 anos incompletos e possuem uma

clientela com estabilidade financeira, cujos responsáveis possuem renda familiar superior a cinco salários mínimos, segundo dados dos projetos político-pedagógicos. O mesmo documento descreve, ainda, que as escolas possuem acessibilidade e as estruturas dos prédios possuem menos de 20 anos, pois foram inauguradas em 2003. Os segmentos do Conselho de Escola são presentes nas reuniões, mas são convocados para deliberar apenas sobre situações financeiras da escola. Semelhantemente, na Região 1, pesquisamos a UMEF Esmeralda, localizada no bairro Praia das Gaivotas, com estrutura ampla e confortável para os estudantes. A escola atende estudantes do quinto ao nono ano e aos dois ciclos da EJA. A clientela dessa escola é caracterizada por alunos que moram em diferentes bairros da região e apresentam situação econômica e social bem diversificada. Nessa unidade de ensino, o segmento do magistério é quem ocupa o cargo de presidente do Conselho de Escola. Os conselheiros tentam assumir algumas frentes de trabalho, posicionando-se contra o sistema de educação; entretanto, encontram alguns impedimentos porque, em Vila Velha, os diretores são indicados pelo poder executivo e legislativo, sem registro de critérios para a escolha ou indicação, contrariando o estatuto do magistério, o que contribui para a diminuição da autonomia da escola.

As três escolas pesquisadas sempre contaram, desde sua inauguração, com matrículas de estudantes da educação especial. Especificamente nos últimos cinco anos, o quantitativo de estudantes com algum tipo de deficiência foi superior a 35 alunos nas UMEF e a 12 alunos distribuídos nas UMEI, segundo dados fornecidos pelos participantes da pesquisa durante a aplicação do questionário.

Ao consultarmos o Censo Escolar do período de 2009 a 2014, constatamos que estudaram no município 275.850 mil estudantes, dos quais foram atendidos *5.702 alunos da educação especial matriculados nas salas de aula de ensino comum*. Os dados referentes a esses estudantes estão distribuídos na tabela abaixo por etapas de ensino, em que percebemos que o crescimento das matrículas da educação infantil foi relativamente pequeno, quando o comparamos com o das matrículas no ensino fundamental. Entretanto, a diferença entre as duas etapas do ensino

fundamental nos chamou a atenção, cabendo uma nova investigação acadêmica sobre esses dados.

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS EM VILA VELHA-ES

DADOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Creche	17	41	26	29	29	28
Pré-escola	41	74	93	79	60	63
Anos iniciais	320	399	508	526	500	520
Anos finais	185	300	429	430	339	364
EJA	14	33	43	61	70	81
TOTAL	577	847	1.099	1.125	998	1.056

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br (2015).

Ao analisarmos os dados, quantificamos um total de 580 estudantes do ensino infantil, 4.815 matriculados no ensino fundamental e, na EJA, estudaram 302 alunos. Percebemos que a diferença entre os dois primeiros ciclos do ensino fundamental foi a de 726 estudantes a mais nas séries iniciais. Indagamo-nos o que aconteceu com esses 726 estudantes que não são visualizados no segundo ciclo do ensino fundamental. Onde eles poderiam estar, uma vez que estamos pesquisando sobre a escolarização dos estudantes com deficiência? Como se explica essa diminuição nas matrículas?

Prosseguimos apresentando o município de Cariacica, com população aproximada de 348.933 habitantes e 49.605 estudantes, distribuídos nas 12 regiões em que se organiza o município. As escolas selecionadas no município de Cariacica estão localizadas na Região 5, cujo bairro não possui saneamento básico em todas as ruas.

Os alunos dependem do Bolsa-Família, uma vez que seus pais possuem baixo nível de escolaridade e, em sua maioria, são desempregados, porteiros, empregadas domésticas e profissionais da construção civil. No prontuário de matrícula das escolas pesquisadas, muitos pais também se identificam como presidiários no espaço reservado para escrever o “cargo ou função”. Constatamos que é comum, nessas duas escolas, os alunos estarem sob a tutela de avós ou parentes, porque seu responsável legal (pai ou mãe) se encontra preso, na maioria das vezes por furtos ou tráfico de drogas.

Essas escolas foram escolhidas porque elas se destacam negativamente na mídia local, por falta de vagas tanto para alunos do ensino comum quanto para os alunos da educação especial. A EMEF Turquesa é antiga, era de propriedade do Estado e foi municipalizada em 2006. Sua estrutura física é desqualificada e não possui acessibilidade ao segundo andar, porque não há rampas nem elevatórias. Os estudantes são, em sua maioria, parentes ou vizinhos de funcionários da escola, o que parece provocar os conflitos de relacionamento que demandam tempo e atitude dos conselheiros na tentativa de zelar pela harmonia da escola. Essa escola atendeu 38 alunos da educação especial nos últimos cinco anos.

O CMEI Cachinhos de Ouro fica localizado na mesma quadra da EMEF. Durante o período da pesquisa de 2009 a 2014, ele passou por reformas de ampliação que dificultaram bastante a rotina dos estudantes, uma vez que houve diversas paralisações. A reforma foi concluída apenas em julho de 2015, período em que havia alunos com deficiência múltipla na escola. Destacamos que o CMEI Cachinhos de Ouro possui um anexo totalmente desconfigurado do padrão de edificações para instituições escolares de ensino infantil; entretanto, devido à grande demanda de vagas, o Conselho de Escola não permite que seja desativado.

Destacamos que as famílias atendidas são praticamente as mesmas nas duas unidades de ensino, as quais já foram citadas no parágrafo anterior. Mas se faz necessário afirmar que o programa Bolsa-Família, ou qualquer outro tipo de programa que envolva suprimento de recursos, é de suma importância para essa comunidade.

Observa-se que, no município de Cariacica-ES, a educação passou a ser organizada em 2006, momento em que o sistema educacional foi regulamentado pela Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, que instituiu o sistema municipal de ensino.

Art. 1.º Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino no Município de Cariacica, incumbindo à Administração Municipal de coordenar a política Municipal de Educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado (CARIACICA, 2006).

Para atender à crescente demanda escolar, há, no município, escolas públicas e privadas. No setor das instituições privadas de ensino, existe a oferta da educação infantil ao ensino superior; no setor público, há escolas tanto da rede municipal quanto da estadual e federal atuando nos diferentes níveis de ensino. Destacamos que, no período de 2009 a 2014, o referido município vem atendendo ao quantitativo geral de matrículas de 244.289 mil estudantes no ensino comum, dos quais 4.332 estudantes da educação especial, conforme exemplificamos na tabela a seguir.

TABELA 3 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS EM CARIACICA-ES

DADOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
Creche	07	16	12	13	16	23	87
Pré-escola	19	58	62	70	74	127	410
Anos iniciais	209	378	362	418	424	503	2.294
Anos finais	73	152	197	203	273	247	1.145
EJA	09	74	67	78	72	86	386
TOTAL	317	678	700	782	859	986	4.322

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br (2015).

Aqui também evidenciamos a quantidade de alunos da educação especial que ingressam na educação infantil. Os dados indicam que apenas 497 tiveram acesso à escola de ensino comum até 5 anos de idade, no recorte temporal de 2009 a 2014. Mas o que nos chamou atenção nessa leitura foi a redução de matrículas do segundo ciclo do ensino fundamental, no qual tivemos uma diminuição de 1.151 alunos do sexto ao nono ano nesse mesmo período. Os números nos mostram que, mesmo havendo uma política de inclusão, as matrículas desses estudantes no ensino comum não cresceram significativamente nos cinco anos.

Esses estudantes público-alvo da educação especial que, nos anos finais do ensino fundamental deixaram de ser visualizados nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são o reflexo do cenário de um município que, em sua trajetória, apresentou um quadro de pouco prestígio econômico, político e social. Oliveira (2008) relata, em sua dissertação, o percurso histórico que o município vivenciou, assim como os avanços que ocorreram, ao ser implementada a gestão democrática em 2006. Entretanto, o sistema de ensino de Cariacica nesse período ampliou o número de escolas e a oferta de vagas, mas o fato de ter assumido o ensino fundamental com escolas municipalizadas contribuiu

para essa demanda de escolas sucateadas e sem estrutura para acessibilidade existente na cidade.

Das unidades de ensino que o município possui, 59 não têm condições mínimas para serem aprovadas pelo Conselho Municipal, porque a estrutura física dessas escolas é muito antiga, apresentando sérios problemas, tais como telhados com vazamentos; banheiros sem acessibilidade; salas de aula com tamanhos desproporcionais; escadas muito inclinadas e estreitas, em que não há espaço para fazer elevatórias ou rampas; cozinhas fora das regras de segurança, pois não há casa de gás nem ventilação adequada. A ausência de espaço para refeitório, de quadras e pátio para os estudantes configura o cenário das escolas que, mesmo nessas condições, atendem a uma demanda exorbitante de alunos de oito bairros em média, além da responsabilidade em assumir as demandas de estudantes que perderam vagas na rede estadual, com o fechamento gradativo das turmas do primeiro ao quinto ano nos últimos anos.

Com essas características, os órgãos competentes, como o Corpo de Bombeiros, a Secretaria de Vigilância Sanitária e a Secretaria de Obras, não liberam os alvarás de regularização. Essas irregularidades nas escolas foram alvo de denúncias e acompanhamento de termos de ajustes de condutas pelo Ministério Público em 42 unidades de ensino. Porém, não há recursos suficientes para execução dessas adequações, porque as informações sobre as condições dessas escolas foram “maquiadas ou mascaradas” durante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) com notas e informações que mostravam um desenho favorável, mas equivocado, às escolas, durante o período de 2007 a 2013, que impedia que o município recebesse os recursos e apoio, para suplementar as reais necessidades. Ressaltamos que, no Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007, constam todas as orientações norteadoras para a elaboração adequada do referido plano, como foi possível observar nos artigos a seguir:

Art. 8.º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1.º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2.º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2.º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3.º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infraestrutura física.

§ 4.º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5.º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II. [...] (BRASIL, 2007).

Oliveira (2014) apresentou, em sua dissertação de mestrado, as disparidades entre os municípios de Vitória e Cariacica no tocante à elaboração e à execução desse plano, ao identificar que, em Cariacica, os responsáveis pelo plano não realizaram o diagnóstico de acordo com a realidade fidedigna do local, porque encontraram dificuldade em planejar as análises das ações e subações. Desconheciam, assim, a importância do plano para o financiamento da educação no município e não tinham tempo para priorizar o referido plano no coletivo da Secretaria Municipal. Diante das dificuldades, os responsáveis, por realizarem o diagnóstico do PAR nesse período, não refletiram tecnicamente sobre as consequências das notas (3) e (4), indicadas no resultado, e deixaram de receber recursos que poderiam viabilizar melhorias nas estruturas físicas e pedagógicas das escolas, resultando nas condições precárias em que as escolas se encontram hoje no município.

Em síntese, esses entrelaçamentos políticos, sociais e econômicos demonstram o desequilíbrio de poder entre os municípios em estudo, no que se refere à diminuição de matrículas nas séries finais do ensino fundamental para os estudantes da educação especial. Em Vila Velha, encontramos o registro de 726 estudantes e, em Cariacica, identificamos 1.151 estudantes a menos, nessa etapa de ensino. Esses dados são significativos quando indicam que precisamos problematizar as práticas pedagógicas e o planejamento do financiamento da educação, no intuito de desmitificar algumas situações no imaginário das famílias, uma vez que percebemos

que alguns pais ainda concebem a escola apenas para alimentar e socializar a criança e o adolescente com deficiência, não acreditando no seu potencial de aprendizagem.

Além disso, precisamos lutar por ações de execução de políticas públicas que possibilitem o acesso desses estudantes às escolas e por formações que possam permitir ao professor de ensino comum relacionar-se com as tensões presentes na aprendizagem do aluno e em seu comportamento na qualidade de professor, diante dessas tensões.

Não podemos comungar e reafirmar concepções inadequadas de pais que desconhecem o direito de seus filhos, pois muitos pais e responsáveis acabam não acreditando na potencialidade de seus filhos com deficiência aprenderem os conhecimentos a partir do sexto ano, por acharem que eles não vão utilizar esses conhecimentos durante sua vida¹². Esse fato pode ser verificado na fala de um representante do segmento de servidores do município de Cariacica, quando responderam ao questionário. Ele afirma: *“A escola fica longe, todos dias a professora ligava pedindo para buscá-lo na hora do recreio e ela também nem sabe ensinar a ele direito. Então é melhor deixar em casa”*. Outro representante do magistério de Vila Velha diz: *“Eu acho que, enquanto a prefeitura não realizar formação para os professores saberem dar atenção para alunos com deficiência e sem deficiência aqui na escola, nós não estamos fazendo a inclusão não”*. De acordo com Elias (1994, p. 189), “[...] o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo”.

Essas concepções presentes no imaginário das famílias, dos profissionais da educação e da comunidade devem ser ressignificadas mediante a implementação e divulgação das políticas e práticas pedagógicas de gestão escolar que favoreçam e atraiam esses estudantes para um tipo de experiência mental que lhes possibilitem

¹² Relatos de pais que possuem filhos com deficiência, maiores de 12 anos de idade.

romper com esse modelo de interpretação, focado apenas na integração dos estudantes.

A racionalização e o avanço dos patamares da vergonha e da repugnância expressam uma diminuição do medo físico direto a outras pessoas e uma consolidação das ansiedades interiores automatizados, das compulsões que o indivíduo agora exerce sobre si mesmo. Em ambas, são igualmente manifestadas a capacidade de previsão maior e mais diferenciada e a visão a longo prazo que se tornam necessárias a fim de que grupos de pessoas cada vez maiores possam prever sua existência social numa sociedade crescentemente diferenciada (ELIAS, 1994, p. 243).

Apresentamos os municípios em estudo com base em seus modelos de gestão, em que demonstram que são focados nas relações sociais diferenciadas e crescentes que regulam o Estado democrático, com tensões pontuais por meio das quais os municípios ora se aproximam uns dos outros, ora se afastam de acordo com o equilíbrio de poder existente e com as articulações de centralização e descentralização dos sistemas de ensino. No entanto, os entrelaçamentos que constituem a complexidade da figuração de cada município possibilitaram-nos analisar os dados especificamente, constituindo-se elementos integrais das relações humanas. Com apoio em Nobert Elias, podemos afirmar que os três municípios possuem diferentes níveis de poder; entretanto, o desequilíbrio de poder existente entre eles foi evidenciado nas tensões apresentadas nas interpretações dos dados coletados.

Entendemos que este capítulo apresentou algumas aproximações entre os municípios em que predominaram os seguintes aspectos: a implementação de sistema municipal de educação com sede organizada por setores gerenciados e/ou coordenações, compondo equipes técnicas formadas por servidores estatutários, comissionados e contratados desde o final da década de 1990; a quantidade semelhante de escolas públicas identificadas e o desenho das políticas de atendimento aos alunos da educação especial que está sendo elaborado nos três municípios, com vistas à garantia das políticas públicas que surgiram no Brasil, nos últimos anos.

Para Elias (1994), essa organização se dá com base no entrelaçamento das cadeias de interdependência:

Uma das características que tornam muito clara essa conexão entre o tamanho e a pressão interna à rede de interdependência, por um lado, e à constituição psicológica do indivíduo, por outro, é o que chamamos de “ritmo” de nosso tempo. Esse “ritmo” nada mais é que uma manifestação do grande número de cadeias entrelaçadas de interdependência, abrangendo todas as funções sociais que os indivíduos têm que desempenhar, e da pressão competitiva que satura essa rede densamente povoada e que afeta, direta ou indiretamente, cada ato isolado da pessoa (ELIAS, 1994, p. 207).

A rede de interdependência que configura a constituição dos sistemas de ensino dos municípios em estudo, quando se desfaz sem um ordenamento e planejamento prévio, desequilibra-se, afetando toda a organização da unidade de ensino, uma vez que, a cada mudança ou interesse político governamental, ocorre a mudança desses sujeitos, desequilibrando as figurações ora constituídas.

Assim, com base nos documentos normativos, os sistemas de ensino se encontram em um processo contínuo, no exercício de fundamentar suas identidades políticas e sociais. Na dinâmica atual, os três municípios realizam a construção de uma política de inclusão baseada na perspectiva sociocultural, tendo como pressupostos as legislações federais, estaduais e municipais em vigor ou em construção.

Entretanto, nesta investigação acadêmica, identificamos algumas dificuldades nas escolas pesquisadas em relação à legitimidade do Conselho de Escola, como a necessidade de discutir o envolvimento dos pais e responsáveis e os horários das reuniões. Isso se pode perceber no depoimento de um representante do segmento do magistério:

Eu estou aqui nessa escola há muito tempo, e os conselheiros participam das reuniões, mas os pais e responsáveis não costumam cumprir os horários das reuniões. Dizem não ter tempo. Nós professores também não temos tempo para ficar fora da sala de aula. Por isso acho que precisa ser feito alguma coisa para motivar a participação dos pais (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA).

Diante dessa resposta, percebemos que os conselheiros sentem a necessidade de viabilizar os horários das reuniões de acordo com a capacidade de participação dos pais e ou responsáveis, uma vez que, em sua maioria, eles não conseguem ausentar-se do trabalho, para participar das reuniões. Constatamos que até mesmo quem trabalha na escola possui essa dificuldade, por não ter um substituto para ficar

com a turma durante os períodos das reuniões. Outro dilema apontado nos questionários foi a escassez de verba do tesouro municipal para atender às demandas da escola e o quantitativo de professores necessário para atender os alunos da educação especial, garantindo a sua efetiva escolarização.

Nas quatro escolas pesquisadas no município de Vitória, mesmo estando localizadas em bairros diferentes, encontramos semelhanças nas respostas¹³ às questões sobre as possibilidades de ampliação da participação dos conselhos no que concerne à escolarização dos estudantes. Aqui, os conselheiros tensionam situações, como a ausência de pais ou responsáveis nas reuniões, devido à dificuldade de agendamentos em horários que lhes sejam favoráveis, considerando que essas reuniões são realizadas nos horários e períodos letivos sem levar em conta que muitos pais trabalham em instituições diferentes e com regime de trabalho diversificado, como o comércio e o setor hospitalar.

Voltando nosso olhar para Norbert Elias, pusemo-nos a pensar o que esses agendamentos podem dizer-nos a respeito da relação de poder existente na escola, uma vez que uma das atribuições Conselho de Escola consiste em deliberar, porém não possui força suficiente para deliberar sobre a flexibilidade e a possibilidade de horários favoráveis à rotina e à condição dos pais ou responsáveis pelos estudantes. A resposta de uma conselheira sobre o significado da educação especial acendeu, no entanto, um alerta sobre a importância desta pesquisa: *“Inclusão é quando, acho que a pessoa deficiente tem que ficar em casa porque está sendo maltratada mesmo”* (REPRESENTANTE DO SEGMENTO ADMINISTRATIVO DO MUNICÍPIO DE CARIACICA).

Essa respondente é representante de servidores terceirizados, a qual, há seis anos, atua na escola onde o questionário foi aplicado e participa do conselho há três anos. Outra característica importante dessa respondente é que ela possui um sobrinho com 21 anos de idade, que ficou com deficiência intelectual depois de ter adquirido

¹³ Na sua perspectiva, o que poderia ampliar a participação dos Conselhos Escolares nas decisões e na gestão da escola, para que todos os alunos possam ser escolarizados? Descreva três situações que, na sua concepção, dificultam a participação do Conselho de Escola no cotidiano escolar.

meningite ainda na infância. Especificamente essa unidade de ensino vem atendendo, ao longo desses seis anos, em média, de 10 a 37 crianças com algum tipo de deficiência, conforme os dados fornecidos pela escola. Os indivíduos que configuram o Conselho de Escola demonstram desconhecer o que significa inclusão de estudantes público-alvo da educação especial.

6.2 A CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS DE ESCOLA E AS INTER-RELAÇÕES DOS INDIVÍDUOS QUE COMPÕEM ESSES CONSELHOS

Nesta seção, apresentamos os sujeitos pesquisados, abordando especificamente parte do coletivo de conselheiros representantes da comunidade no interior da escola em seus diferentes segmentos: representante de pais, de estudantes, dos servidores, do magistério, da comunidade, além do diretor da escola.

As características de nível de escolaridade, o tempo de atuação nos Conselhos Escolares, as concepções sobre os papéis dessa figuração e os conceitos sobre inclusão escolar foram coletados por meio dos questionários aplicados entre novembro de 2015 e março de 2016. A definição de algumas categorias foi essencial na composição das questões do questionário, bem como na análise das respostas dos sujeitos. Entre essas categorias, destacamos a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, a concepção sobre Conselho Escolar e a concepção de educação inclusiva.

Com base nessas categorias, Coelho (2013) ajuda-nos a problematizar as tensões levantadas sobre a centralização das decisões concernentes à gestão da escola, que implicam a conquista ou a implementação dos colegiados escolares como uma forma de fortalecimento e de funcionalidade na atuação das políticas como direito social a ser garantido pelo Estado. Segundo a autora, esses colegiados devem organizar-se para romperem com o modelo gerencialista da educação, o qual tem por concepção a desresponsabilização do Estado nas diversas esferas governamentais.

A autora continua advertindo que as semelhanças entre as marcas gerencialistas que incorporam as teorias organizacionais se confundem com a participação da sociedade, ocasionando o distanciamento do Estado. As observações feitas por Coelho (2013) mostram a necessidade de os órgãos colegiados serem respeitados como equipamentos públicos legitimados com valores e sentidos coletivos, possibilitando a configuração de uma existência crítica que, não obstante a pluralidade de ideias e o jogo de interesses dos diferentes indivíduos, se pauta no modo como as tensões são julgadas e problematizadas.

Ao longo de sua pesquisa, Coelho (2013) enfatiza a necessidade do empoderamento dos Conselhos Escolares. A autora destaca, ainda, as características que configuram esses colegiados, por exemplo, suas atribuições amparadas por documentos normativos que perpassam a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os decretos estaduais e municipais, que são de suma importância, para que os indivíduos que formam essas figurações participem das relações existentes no âmbito da gestão democrática da escola.

Nessa direção, concordamos com Abranches (2003), quando argumenta que os conselhos devem ser constituídos por pessoas que ouçam e sejam ouvidas, que tenham voz e visibilidade, constituindo sua atuação de maneira crítica e reflexiva.

O colegiado pode, então, ser caracterizado com um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os seus interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola (ABRANCHES, 2003, p. 56).

O que defendemos é que os Conselhos Escolares devem discutir, com base em sua teia de interdependência política e social, os interesses da escola, dos estudantes e dos profissionais da educação, que configuram o projeto educacional, vislumbrando garantir a permanência e a escolarização de todos os estudantes no ensino comum. Especificamente, ao interpretarmos os dados, compreendemos como esse colegiado ainda possui dúvidas sobre suas atribuições, seus modos de participação e sua concepção sobre os processos escolares e o conhecimento a ser produzido na sala de aula.

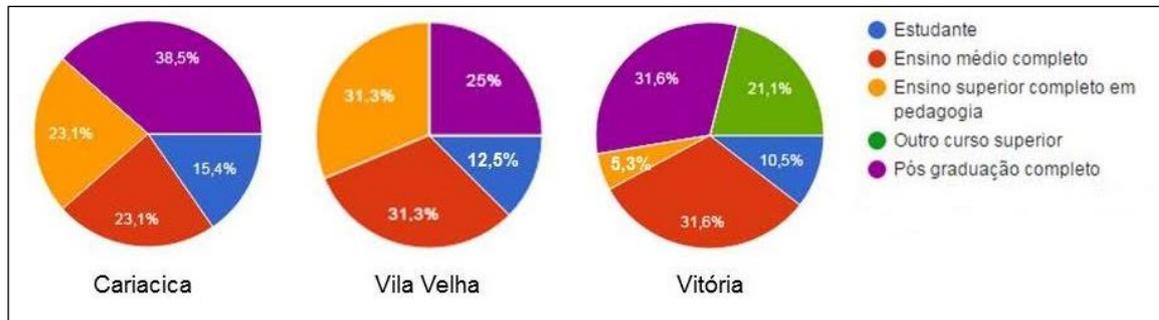
Ao responderem ao questionário, os conselheiros expressaram quanto se faz urgente e necessário o envolvimento de todos os segmentos no cotidiano da escola, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem. Outro dado significativo foi percebermos não o que eles já sabem sobre o seu papel ou a concepção de educação inclusiva, mas o que eles precisam saber para contribuir no processo inclusivo da escola, atuando, problematizando e buscando resultados positivos a favor da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

Os resultados encontrados mediante nossa inserção no campo empírico permitiram-nos perceber as diversas figurações que constituem os Conselhos Escolares desde sua interdependência com a escola, com os diversos segmentos ou com o próprio governo. Essa diversidade influencia o poder de decisão e atuação dos conselheiros, conforme equilíbrio de poder que se forma nessa rede de interesses vivenciados pela/na escola.

Também foi possível identificar, por meio desses resultados, que existe a necessidade de ampliarmos as discussões sobre o que significa “participar ou atuar”, uma vez que muitos segmentos confundem esses dois conceitos com a assiduidade nas reuniões, conforme mostraremos ao longo das análises dos resultados. Sendo assim, apresentamos e problematizamos as questões que nos remetem à formação dos conselheiros, seu nível de escolaridade, seu envolvimento com a escola e com a comunidade.

No conjunto de gráficos 1, apresentamos as características dos participantes dos Conselhos de Escola no que se refere à sua formação e escolarização.

Conjunto de gráficos 1 – Formação e escolarização dos conselheiros escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2016).¹⁴

Ao pesquisarmos os três municípios, encontramos, nos Conselhos Escolares, uma diversidade de níveis de escolaridade entre os indivíduos, o que é natural: primeiro, porque na legislação não se faz referência ao nível de escolaridade para participar desse colegiado; e, segundo, porque há diversidade de representatividade por segmento.

Assim, temos, em Cariacica, 23,1% dos respondentes com ensino médio completo. Essa porcentagem corresponde aos servidores terceirizados do setor administrativo que atuam nas secretarias escolares e a pais de alunos. É idêntica à porcentagem dos indivíduos que possuem curso superior completo em Pedagogia (23,1%). Esse grupo de indivíduos é constituído de servidores do magistério e dos dois gestores escolares.

Entre os participantes da pesquisa no mesmo município, identificamos que 38% respondentes possuem pós-graduação completo e que 15,4% dessa configuração estudam em turmas de EJA na EMEF Turquesa. Esse quantitativo representa o segmento de pais. Ressaltamos que quatro professores que representam o segmento do magistério participaram do curso de pós-graduação na modalidade da educação especial, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo no recorte temporal entre 2014 e 2015.

¹⁴ Todos os gráficos constantes deste trabalho são elaborados pela autora com base nos resultados da análise das respostas ao questionário, razão pela qual nos dispensamos citar a fonte de cada conjunto de gráficos, utilizados como procedimento metodológico durante a realização da pesquisa nos três municípios estudados.

Os dados de Vila Velha indicaram que 31,3% dos representantes do segmento da comunidade, dos servidores administrativos e dos pais possuem ensino médio completo. Os outros 31,3% responderam que são graduados em Pedagogia, e identificamos nesse grupo representante dos segmentos de pais e do magistério. Identificamos, ainda, 25% dos representantes com pós-graduação completa. Quanto ao segmento de estudantes, identificamos que o aluno representante está cursando o sétimo ano do ensino fundamental e frequenta a UMEF Esmeralda.

No município de Vitória, foram pesquisadas quatro EMEF que atendem estudantes do primeiro ao nono ano, com idades entre 6 anos completos e 16 anos. Nesse município, os estudantes têm a sua participação nos conselhos, garantida no art. 7.º: “São membros dos Conselhos de Escola: [...] V - representantes de alunos, a partir de 10 anos de idade [...]” (VITÓRIA, 2006). Identificamos, nos questionários, a participação de quatro estudantes que estudam nas turmas do sexto ao nono ano, especificamente na EMEF Safira e na EMEF Ágata Azul, os quais somaram 10,5%. Com relação aos participantes com ensino médio completo, identificamos 31,6%, que representam os segmentos de pais e os da comunidade. Também encontramos, no segmento do magistério, 5,3% dos representantes com curso superior em Pedagogia e 21% com formação superior completa em outros cursos, como licenciaturas em Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Geografia e Administração.

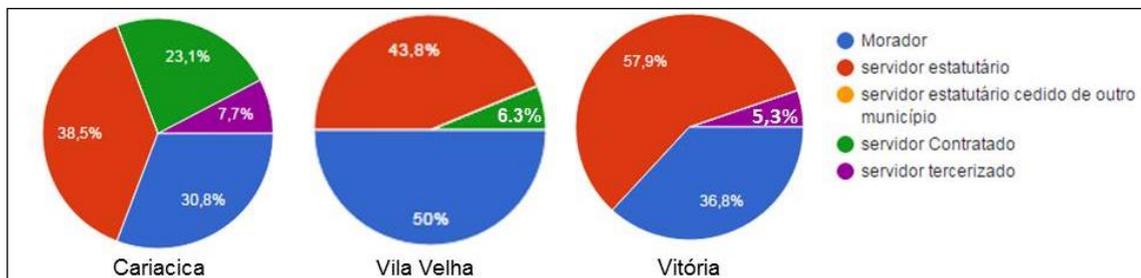
No grupo em que estão inseridos os segmentos de magistério, os diretores e o segmento de servidores, destacamos que 31,6% dos participantes possuem pós-graduação em Gestão Escolar ou em Educação Especial e que, nesse grupo, há dois professores com mestrado em Educação.

Em relação aos nove Conselhos Escolares que participaram do estudo, podemos afirmar que sua configuração apresenta níveis de escolarização que propiciam a ampliação e a apropriação dos conhecimentos sobre as concepções de conselhos, de forma a conhecer melhor suas atribuições e as concepções de educação inclusiva, possibilitando-lhes compreender e lutar pelos direitos da criança ou do

adolescente com deficiência. É inegável que o conhecimento aumenta sua margem de poder nas frentes de trabalho coletivo que envolvem os debates e a aplicabilidade das políticas públicas.

No conjunto de gráficos 2 abaixo, está representado o vínculo que os conselheiros têm com os municípios em estudo.

Conjunto de gráficos 2 – Vínculo dos conselheiros escolares nos municípios em estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nas relações de vínculo, Norbert Elias conceitua como teias de interdependência o envolvimento que o indivíduo agrega quando se considera pertencente a uma determinada figuração, aumentando sua margem de poder, porque seu pertencimento àquela figuração o leva aos posicionamentos necessários nos processos de decisões no jogo social e político no qual está inserido. Nesse sentido, encontramos, na configuração dos Conselhos Escolares, o vínculo que faz os representantes se sentirem pertencentes à comunidade escolar, quando são moradores do município ou bairro onde a escola está localizada, servidores estatutários, contratados, terceirizados ou cedidos.

Especificamente em Cariacica, observa-se que 38,5% são servidores estatutários do município. Os servidores contratados representam 23,1% dos respondentes. Identificamos também que 30,8% dos respondentes são moradores que residem no bairro onde a escola está inserida. E apenas 7,7% são servidores terceirizados. Em Vila Velha, 50% dos respondentes moram no município. Os dados mostram que 43,8% são servidores estatutários e apenas 6,3% dos servidores foram identificados como contratados, de acordo com as respostas dadas ao questionário aplicado.

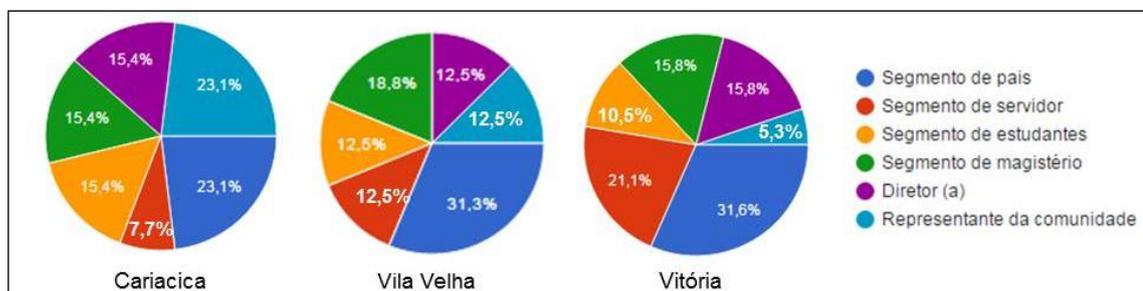
Quanto ao vínculo com o município de Vitória, identificamos 36,8% como moradores da cidade. Nessa figuração, estão inseridos os representantes da comunidade, o segmento de pais e o de estudantes. O vínculo de servidor estatutário representa 57,9%, identificados nos segmentos do magistério, de diretores e de servidores administrativos; neste último, também estão inseridos 5,3% dos servidores terceirizados.

Cabe-nos destacar que o vínculo no município é uma das prerrogativas para participar do Conselho de Escola, o que está previsto em documentos como leis e decretos estudados até aqui, assim como nos regimentos dos Conselhos Escolares.

Enfatizamos que, para representar o segmento da comunidade, se faz necessário ser morador especificamente no bairro onde a escola está inserida. Os demais segmentos podem ter seu vínculo no município como estudante e como servidor estatutário, contratado ou cedido, e não precisam necessariamente residir no bairro. Essa prerrogativa é importante, porque equilibra as relações de pertencimento, aumentando o poder que esse órgão tem de organizar, mobilizar, deliberar e dialogar sobre a funcionalidade da unidade escolar de acordo com a realidade política e pedagógica da comunidade local e do município em que a escola está inserida, tornando cada Conselho de Escola uma figura específica.

No conjunto de gráficos 3, mostra-se a participação dos diversos segmentos nos conselhos de escola dos três municípios estudados.

Conjunto de gráficos 3 – Representatividade dos segmentos nos Conselhos de Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Da mesma forma que cada Conselho de Escola é uma figuração específica, seus segmentos são singulares e possibilitam a transformação dos indivíduos que compõem a escola, uma vez que, segundo Elias (2006), eles formam, uns com os outros, figurações que, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, transformam em planos diferentes e de tipos diferentes a dinâmica social de cada escola de acordo com o equilíbrio de poder evidenciado por essas figurações.

Sendo assim, em Cariacica, identificamos a seguinte representatividade dos participantes nos Conselhos de Escola: segmento de pais (23,1%); segmento de servidor (7,7%); segmento de estudantes (15,4%); segmento de magistério (15,4%); segmento de diretores (15,4%); representante da comunidade (23,3%). Nesse município, os estudantes podem participar do conselho, no segmento de estudante, a partir do sexto ano.

Coelho (2013) questiona a participação dos estudantes nos conselhos, dando sentido às suas tensões nos espaços vividos no cotidiano da escola. No entanto, a legislação propõe idade mínima de 10 anos de idade. Aqueles de idade inferior a essa são representados por seus pais ou responsáveis. Em Cariacica, foi regulamentada a participação dos estudantes, desde o sexto ano, no regimento interno dos Conselhos Escolares, estando de acordo com a legislação.

Em Vila Velha, temos os seguintes dados: segmento de pais (31,3%); segmento de servidores (12,5%); segmento de estudantes (12,5%); segmento de magistério (18,8%); segmento de diretores (12,5%); representante da comunidade (31,3%).

Nos Conselhos de Escola de Vitória, identificamos que, entre os participantes, 5,3% pertencem ao segmento de pais, 21,5% ao de servidor, 10,5% ao de estudantes, 15,8% ao de magistério, 15,8% ao de diretores e 31,6% são representantes da comunidade.

Nos três municípios, observamos que a representação da comunidade nos conselhos é expressiva: Vitória com 31,6%, Vila Velha com 31,6% e Cariacica com

23,3%. Esses representantes da comunidade são presidentes de associações de moradores ou fazem parte da diretoria dessas associações. A Associação de Moradores pode indicar um de seus membros para ocupar o cargo de presidente. Os representantes da comunidade nos Conselhos Escolares constituem uma figuração importante nesse cenário, por serem o elo entre a escola e a comunidade local e, muitas vezes, o executivo. Entretanto, essa relação de poder, às vezes, pode fazer (ou tentar fazer) do ambiente escolar campo de interesses políticos partidários, pois muitos líderes comunitários acabam tornando-se candidatos a vereador ou cabos eleitorais.

Dessa forma, a configuração dos Conselhos Escolares deve preservar o exercício de fazer esses órgãos atuarem para a democratização da gestão escolar, implicando a superação dos processos de centralização e manipulação das decisões coletivas que visam favorecer o ambiente escolar e suas práticas pedagógicas.

6.2.1 A participação e a concepção dos conselheiros escolares

A escola está imersa na “etiqueta corporal”, buscando intervir nos comportamentos tanto dos estudantes e dos profissionais da educação quanto dos familiares que frequentam a unidade de ensino, com modelos de participação que atendem, ou não, às realidades dos estudantes. Nesse sentido, trazemos para esta discussão um trecho de um dos cadernos escolares que o MEC elaborou em 2004, para pensarmos sobre as concepções de gestão escolar e as formas de participação que colaboram para o exercício da democracia da escola.

[...] A efetivação e a consolidação de mecanismos de participação da comunidade educacional devem ser incentivadas, mediante: Conselho Escolar, grêmio estudantil, associação de pais, conselhos de classes etc., na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder de decisão nas instituições [...] Nesse sentido, a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presente nessas práticas (BRASIL, 2004, p. 31).

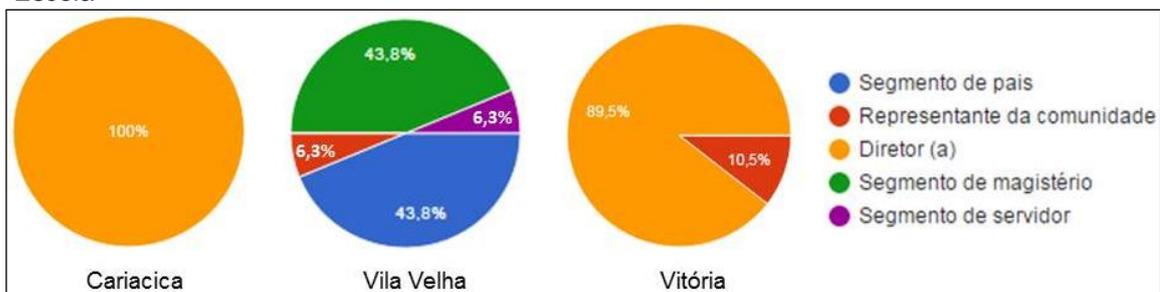
Quando pensamos no sentido político-pedagógico que está intrínseco nas práticas da escola, perguntamos: que sentido é esse? Como os profissionais que configuram

o espaço escolar contribuem para a participação dos conselhos, grêmios e associações de pais, na construção desses sentidos políticos e pedagógicos que perpassam a escola, se, na maioria das situações, esses profissionais centralizam as práticas apenas nos profissionais do magistério, sem discutir amplamente com os conselhos?

Nesse sentido, prosseguimos trilhando, inquietos, o caminho para identificarmos os entrelaçamentos que provocam tensões nas relações entre os conselheiros que representam cada um dos segmentos. Nesse direcionamento, temos a identidade de quem ocupa o cargo de presidente do conselho. Esse cargo tem por atribuição articular e sistematizar os assuntos das pautas das reuniões, convocar as reuniões e informar os demais segmentos das situações que necessitam dos posicionamentos dos Conselheiros Escolares.

No questionário referente à caracterização dos Conselhos de Escola, indagamos: quem ocupa o cargo de presidente do Conselho de Escola? No conjunto de gráficos 4, ilustram-se as respostas dos participantes a essa questão.

Conjunto de gráficos 4 – Representatividade dos segmentos na presidência dos Conselhos de Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Verificamos que, mesmo com a normatização e a implementação dos Conselhos Escolares no município de Cariacica pelo Decreto n.º 111/2004, a relação de poder continua centralizada nas mãos dos gestores escolares, em muitas unidades de ensino e que as relações de interdependência entre os indivíduos que vislumbram interesses individuais dificultam a participação de todas as figurações nas decisões e no compartilhamento das necessidades da escola. Essa relação social evidencia-

se, ao apresentarmos o diretor como presidente do conselho nas escolas pesquisadas.

Em Vitória, essa relação de centralização e poder se aproxima à de Cariacica, uma vez que, ao interpretarmos as coletas de dados, verificamos que 89,5% dos diretores ocupam o cargo da presidência do conselho de escola, enquanto apenas 10,5% dos representantes das comunidades ocupam esse cargo.

Em Vila Velha, 43,8% dos representantes do magistério assumem a presidência do conselho, assim como o segmento de pais, cujos representantes ocupam o mesmo quantitativo, 43,8%. Ora, se, por um lado, em Vila Velha, todos os diretores são indicados pelo executivo e legislativo sem a intervenção dos conselhos, o que dificulta a autonomia da escola, por outro percebemos que, na configuração dos Conselhos Escolares, esses gestores perdem a centralidade do poder, que é estendido aos segmentos do magistério e da comunidade local. Logo, as teias dessas relações estão entrelaçadas nas figurações que se formam nesses conselhos de acordo com a balança de poder do momento.

Refletimos sobre a regulação e a autorregulação dos comportamentos humanos na perspectiva eliasiana, em que o controle pode ser exercido não só pelo Estado mas ainda por indivíduos no convívio social, os quais podem controlar a si próprios para garantir o autocontrole, o que Elias chama de código social de conduta.

Juntamente com essa crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha sócio genética que os cerca — estes são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles, mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada (ELIAS, 1994, p. 189).

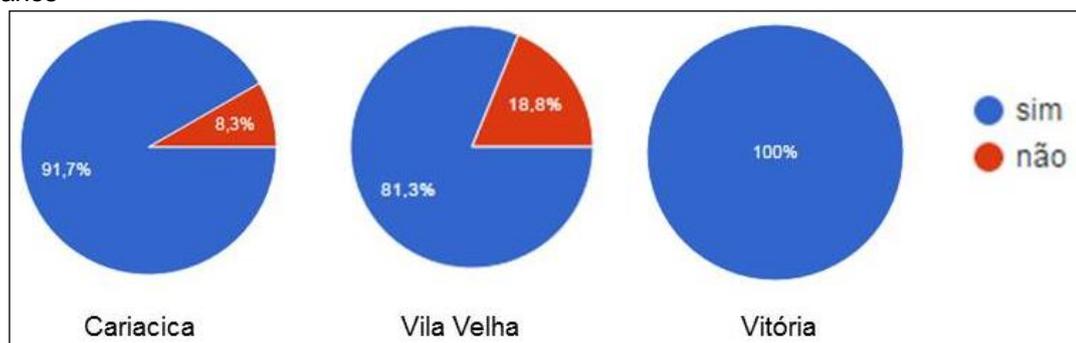
Assim, que tipo de código social de conduta os indivíduos que ocupam o cargo de presidente buscam garantir nessas figurações?

Verificamos que esses códigos podem ser transformados ou alterados mediante a aquisição do conhecimento que o indivíduo vai adquirindo e, conseqüentemente,

aumentando seu nível de poder em relação ao outro. Essa aquisição é possível nas formações que visam potencializar os Conselhos de Escola.

Quando indagamos se o Conselho de Escola tem participado de alguma formação nos últimos três anos, obtivemos o seguinte resultado, expresso no conjunto de gráficos 5.

Conjunto de gráficos 5 – Participação dos Conselhos de Escola nas formações nos últimos três anos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Segundo os dados, em todos os municípios contemplados neste estudo, foram ofertados momentos de formação para os conselheiros escolares. Ainda que, nos municípios de Cariacica e Vila Velha, exista uma pequena porcentagem de conselheiros que afirmam não terem participado, foi possível confirmar a realização dessas formações nas respostas ao questionário aplicado e evidenciar a funcionalidade e as temáticas das formações que foram ofertadas.

Os processos de formações dos Conselhos Escolares devem ser promovidos frequentemente, para que os Conselhos se fortaleçam ampliando suas atribuições no cotidiano da escola e delas se apropriando.

Os dados coletados nos mostram que o município de Vitória investe nas formações e que todos os respondentes participaram de algumas dessas formações.

A ideia é potencializar os conselheiros escolares para que tenham efetiva participação no Conselho de Escola das unidades de ensino. O importante é que os conselheiros se apropriem dos conhecimentos e informações que lhes favoreçam uma atuação visando garantir a aprendizagem efetiva dos

alunos e a participação da comunidade escolar, disse a gerente de Gestão Democrática (VITÓRIA, 2014).

A declaração da gerente do setor de gestão democrática confirma-se claramente quando os conselheiros se posicionam diante das tensões e embates na comunidade escolar de forma reflexiva. Considerando-se que todos os conselheiros das escolas pesquisadas reconhecem sua função nesse colegiado e levando-se em conta as lacunas existentes no sistema de ensino, que precisam ser vencidas no processo civilizador da escola, a potencialização desses colegiados é importante.

Em Vila Velha, 81,3% dos respondentes participaram de formações nos últimos anos três anos e 18,8% nunca participaram delas por diferentes motivos. Todavia, alguns insistiram em afirmar que as formações não são atraentes e não os ajudam a mudar o sentido da escola. Ainda para esses conselheiros, a metodologia das formações nesse município é pensada pela Secretaria de Educação e os temas trabalhados nos últimos anos focaram a participação administrativa e financeira da escola.

Sendo assim, concordamos com Antunes (2002), quando esclarece que

Não haverá o momento em que estaremos plenamente preparados para com o apoio da escola, mas não só dela – começar a construir um país democrático e justo. Na largada, dispomos de alguns saberes, mas muitos serão construídos no processo (ANTUNES, 2002, p. 35).

Semelhantemente, em Cariacica as formações são ofertadas por semestre, enfocando a participação e a democratização do ensino por meio de cartilhas. Dos conselheiros respondentes, 91,7% participaram dessas formações, mas afirmaram que os temas são repetitivos e não atendem às necessidades das escolas. Vale lembrar que 8,3% nunca participaram de formação alguma sobre Conselho de Escola nesse município.

Os conselheiros das escolas pesquisadas em Cariacica relataram que gostariam de formações mais atraentes que envolvessem os pais e abordassem os assuntos sobre as funções e atribuições dos conselheiros, possibilitando a construção de elementos normativos da escola, como a elaboração do regimento interno do

Conselho de Escola e da própria escola, propiciando a discussão de questões ligadas à aprendizagem das crianças. *A SEME deveria promover mais reuniões de acordo com o que a lei diz, e trabalhar mais para atrair os pais para participarem dos assuntos da escola. Nós precisamos saber o que realmente é papel da escola e o que é papel da SEME* (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DE PAIS DO MUNICÍPIO DE CARIACICA).

No município de Cariacica, a participação da comunidade é algo recente, uma vez que os primeiros Conselhos de Escola foram criados efetivamente com base no Decreto n.º 111, de 1.º de setembro de 2004, que regulamenta a implantação, a organização dos Conselhos Escolares e sua estrutura, estabelecendo, no art. 2.º, as competências desses conselhos:

Os Conselhos de Escola, resguardando os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras (CARIACICA, 2004).

É preciso destacar que cabe igualmente ao conselho encaminhar as propostas de temas a serem discutidos nos momentos de formações e que, ao usar o termo “[...] de acordo com o que a lei diz”, o conselheiro está se referindo às atribuições citadas no Decreto n.º 111, de 1.º de setembro de 2004, e a LDBEN n.º 9.394/1996. Ficou evidenciado que os conselheiros têm como concepção a consciência de que são um canal de participação com potencial para opinar e decidir sobre a realidade da escola, mas que precisam reconhecer-se nesses processos de formações como instrumento eficiente na gestão de caráter democrático na escola.

Ao nos debruçarmos sobre as questões que envolvem o tempo de participação no conselho, relacionamos o que os documentos normativos estabelecem para compreender como se configura essa relação entre o tempo e a participação, considerando que os indivíduos que permanecem por mais tempo exercem uma relação de poder menos flutuante no cotidiano dos conselhos. Em contrapartida, seu poder é variável, pois envolve nessa relação situações de autorregulação, pensadas por Elias (2006) como impulsos que envolvem o comportamento biológico, afetivo e social. Esses comportamentos se entrelaçam entre os indivíduos e a comunidade,

estabelecendo um processo contínuo condicionado pela balança de poder que existe nas configurações dos Conselhos de Escola. Em consulta a esses documentos, na Lei n.º 6.794, de 30 de setembro de 2006, referente ao município de Vitória, encontramos o indicativo do mandato de três anos para os conselheiros escolares. A mesma lei, no art. 14, estabelece que os conselheiros podem ser reeleitos.

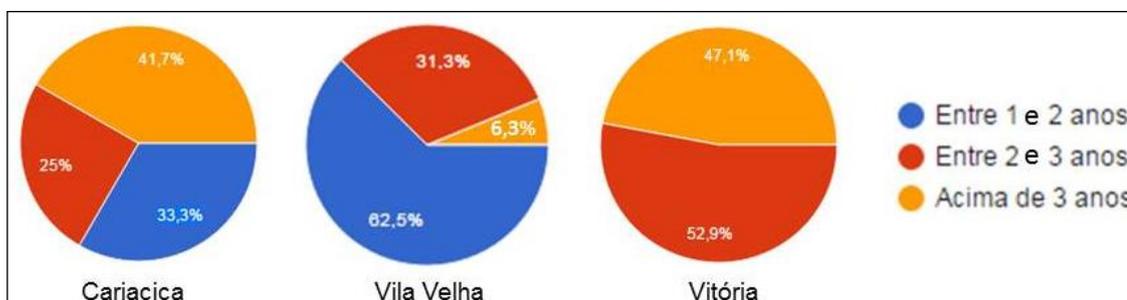
No município de Cariacica-ES, o Decreto n.º 111, de 1.º de setembro de 2004, e o Estatuto do Conselho de Escola indicam que deverá ocorrer eleição a cada biênio, os quais não se opõem às reeleições.

Em Vila Velha-ES, o Decreto n.º 275, de 19 de novembro de 2001, propõe:

Art.7.º - O mandato de todos os membros será de dois anos, admitida uma recondução. Para garantir a renovação anual de cinquenta por cento de seus membros, na primeira composição observar-se-ão cinco mandatos de um ano, para cada segmento, e cinco de dois anos, sendo da competência do Conselho de Escola decidir a duração de cada conselheiro.

O art. 7.º do decreto referente ao município de Vila Velha regulamenta como deverá acontecer a reeleição dos seus representantes. Precisamos compreender como se dá a centralidade desses segmentos nos três municípios estudados, quando observamos o conjunto de gráficos 6, relativo ao tempo de participação dos conselheiros nos Conselhos de Escola de cada um desses municípios.

Conjunto de gráficos 6 – Tempo de participação nos Conselhos de Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quando olhamos para Cariacica, encontramos um cenário em que os representantes da comunidade permanecem no conselho por mais tempo, os quais

somam 41,7% dessa configuração. Esses representantes são indivíduos que ocupam o cargo de presidência da Associação de Moradores ou fazem parte da Comissão de Educação da mesma instituição. Eles possuem forte poder de influência nas decisões da escola, porque conhecem suas atribuições e estão envolvidos nas escolas pesquisadas, mesmo antes da constituição formal dos Conselhos Escolares em 2006.

Vale destacar que, nessa região de Cariacica onde realizamos o estudo, o movimento social é consolidado politicamente mediante concepções políticas do Partido dos Trabalhadores, mas não se usa a escola para fins eleitoreiros, como é comum em outras regiões. Outra figuração específica é que, apesar do segmento da sociedade civil crítico e ativo, até o momento da entrevista os conselheiros desconheciam a informação legal amparada pelo Decreto n.º 111, de 1.º de setembro de 2004, de que todos os segmentos podem ocupar o cargo de presidência do conselho.

Tendo em vista nossa preocupação com o exercício da democracia na escola, reconhecemos que foi de suma importância a participação dos conselhos no processo de eleição dos diretores escolares, realizada desde 2009, com períodos de mandatos de três anos, assim como consideramos significativa a atuação desse órgão colegiado na mediação de conflitos entre comunidade e escola. No entanto, pensando sobre as formações de que esses conselhos participaram e sobre a sua concepção acerca de seu papel, julgamos no mínimo curioso o fato de esses conselheiros permitirem a centralização da presidência do conselho nas mãos dos gestores escolares. Ora, como eles podem, de fato, mobilizar, opinar, consultar e deliberar, quando o poder está centralizado na figura do diretor, considerando as atribuições do presidente, conforme já expressamos anteriormente?

A resposta a essas inquietações nos remete ao equilíbrio de poder expressos na participação dos professores estatutários presente nos 25% dos conselheiros, somando-se a eles os diretores, esses lhes possibilitam articular que os segmentos

para manter o controle da escola. Enquanto isso o segmento de pais compõe 33,3% e atua apenas entre um e dois anos.

Compreendendo o que determina o art. 7.º do Decreto n.º 275, de 19 de novembro de 2001, referente ao município de Vila Velha, percebemos que 62,5% dos representantes do Conselho de Escola estão em seu primeiro mandato, entre um e dois anos, e que a maioria são pais e/ou responsáveis pelos estudantes.

No período de mandato de dois a três anos, temos, em Vila Velha, 31,3% dos integrantes e, acima de três anos, apenas 6,3%. Esses dados nos mostram que são respeitadas as orientações legais para o funcionamento dos conselhos.

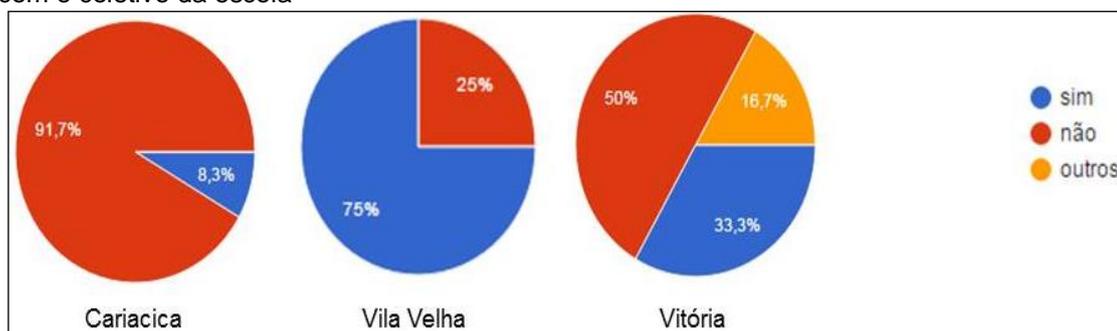
O período de mandato dos Conselhos Escolares de Vitória é de três anos, podendo os candidatos ser reeleitos conforme o disposto no art. 14 da Lei n.º 6.794, de 30 de 11 de 2006. À vista disso, a leitura que se faz do gráfico é que 47,1% atuam acima de três anos e 52,9% de dois a três anos. Dessa forma, as configurações desses conselhos apresentam a especificidade de diminuição da rotatividade do conselheiro, fator que propicia uma interdependência e um equilíbrio de poder menos flutuante. Porém, nesse município, os diretores também ocupam a presidência no Conselho de Escola onde ocorreu a pesquisa.

A característica de especificidade no estudo sobre os Conselhos de Escola no município de Vila Velha é que os conselheiros não deliberam nem são consultados quanto à nomeação dos gestores escolares desde 2009, período em que a gestão democrática desse município vem retrocedendo no seu processo civilizador, pois, com a indicação imediata dos diretores pelo executivo, a maioria das escolas acaba tornando-se campo de disputa político-partidária e eleitoral, diminuindo a autonomia da escola nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Entretanto, o segmento do magistério e o da comunidade estão rompendo com essa centralização, ao assumirem a presidência do conselho.

Nessas relações, ocorrem figurações específicas e variáveis, as quais são modificadas de acordo com as circunstâncias e a atemporalidade, havendo “[...] autonomia relativa em relação a determinados indivíduos que as formam no aqui e agora, mas nunca em relação aos indivíduos em geral” (ELIAS, 2006, p. 26-27). Por isso, a relatividade do poder e da autonomia que perpassa o tempo de atuação e permanência e a participação dos conselheiros, assim como as formações e a atuação no cargo de presidência, tendem a ser elásticas e flutuantes de acordo com o nível de poder dessas figurações.

Em relação às respostas à pergunta do questionário – “Em sua escola o Conselho de Escola construiu o próprio regimento com o coletivo da escola?” –, no conjunto de gráficos 7, mostram-se os resultados das respostas.

Conjunto de gráficos 7 – Participação do Conselho de Escola na construção do próprio regimento com o coletivo da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na reflexão sobre a construção do regimento dos Conselhos Escolares, algumas discussões teóricas nos permitiram analisar os resultados obtidos. Os decretos que normatizam a constituição dos Conselhos Escolares dos três municípios basicamente estabelecem que a elaboração do regimento interno deve ser realizada em regime de colaboração entre o sistema de ensino e a escola, respeitando os critérios da lei ou decreto de cada sistema de ensino, com base no regimento comum de seus referidos sistemas. Sendo assim, identificamos que os três municípios possuem regimento comum aos Conselhos Escolares; entretanto, os gráficos nos mostram disparidades quanto à elaboração do regimento interno.

Oliveira (2008) discorre sobre o histórico político e administrativo de Cariacica, evidenciando que, desde 2005, se iniciou uma nova metodologia de gestão no município. O autor justifica que o exercício da democracia em Cariacica trouxe, como uma de suas atividades, o Encontro Municipal de Conselheiros Escolares e o Fórum de Emancipação, realizados entre 2008 e 2010, possibilitando, com a comunidade escolar e com a sociedade civil, a construção do regimento dos conselhos. Contudo, em Cariacica, 91,7% dos respondentes informaram que o seu regimento não foi construído no coletivo da escola, haja vista o fato de, em 2005, a Secretaria Municipal ter enviado às unidades de ensino o referido documento, que, segundo informações da gerência da educação cidadã atual, fora elaborado, à época, por meio dos debates com os profissionais da educação e representantes comunitários; entretanto, isso não consta no sistema memória técnica sobre essa informação.

Discutindo ainda a construção do regimento em Cariacica, questionamos: Como 8% dos participantes dizem ter participado da construção desse documento, se ele não existe? Será que os conselheiros conhecem o regimento interno dos Conselhos Escolares? Qual seria a função desse documento na escola? E por que esse regimento não está sendo divulgado nas formações de Conselheiros escolares?

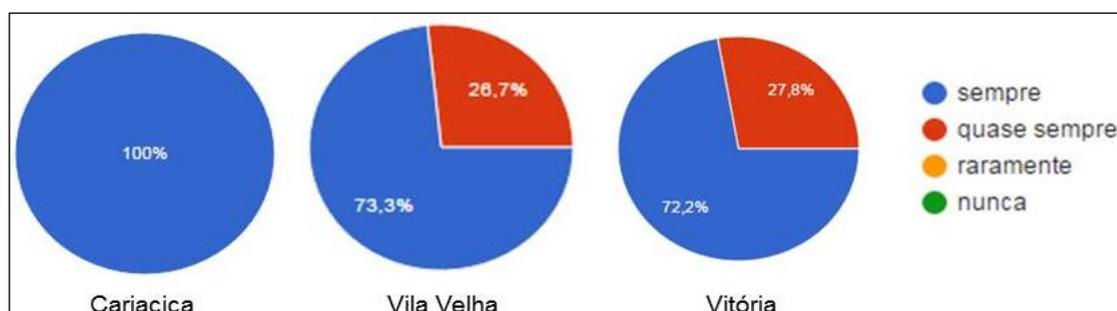
Nossas indagações continuaram quando constatamos que, em Vila Velha, a elaboração do regimento interno fica a critério de cada unidade escolar, mas deverá ser aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. Assim identificamos que 75% por cento dos respondentes participaram da elaboração do referido documento, enquanto 25% dizem não terem participado da elaboração do regimento interno. Conforme preconizava o Decreto n.º 275, de 19 de novembro de 2006, esses dados justificam-se por dois motivos: primeiramente, pela elaboração desse documento em 2004; e, segundo, pela rotatividade evidenciada nas eleições dos Conselhos de Escola a cada biênio e pela ausência de leitura e análise desse regimento, o qual deveria sustentar e nortear as reuniões de Conselhos Escolares.

Semelhantemente, o art. 6.º da Lei n.º 6794, de 30 de novembro de 2006, orienta as unidades de ensino do município de Vitória a elaborar, de forma colaborativa com a comunidade escolar e local, suas diretrizes, respeitando os critérios da lei mencionada no início deste parágrafo, o que endossa as palavras dos 33,3% que responderam ter participado da elaboração do regimento. Entretanto, 50% afirmaram não terem participado dela, enquanto 18,7% registram que desconhecem o documento.

Essas interpretações indicam que os Conselhos Escolares precisam cumprir seu papel mobilizador, consultivo e deliberativo no âmbito da escola, os quais devem participar reflexivamente das ações implementadas pelos sistemas de ensino, na tentativa de diminuir o distanciamento que existe entre o município e o Conselho de Escola, começando pelo estudo tanto dos documentos que normatizam o órgão quanto das temáticas que envolvem as tensões da escola.

A próxima pergunta nos possibilitou compreender que uma das possibilidades de novas pesquisas com base neste estudo seria conceituar as concepções de tempo, participação e assiduidade mediante sua aplicabilidade no dia a dia da escola, buscando a diferença entre estar presente em uma reunião e pensar, pressionar e intervir nas relações tensionadas em cada unidade de ensino por meio da concepção dos conselhos sobre a gestão democrática na escola. Sendo assim, pode-se afirmar que os Conselhos de Escola do município são participativos? O resultado das respostas a essa pergunta está registrado no conjunto de gráficos 8.

Conjunto de gráficos 8 – Participação do Conselho de Escola no cotidiano escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nos dados acima, podemos observar que, nos três municípios, os respondentes afirmaram que os Conselhos Escolares são participativos. Citamos Cariacica como exemplo, com 100% das respostas positivas sobre essa participação. Vila Velha obteve 73,3% de respostas positivas e Vitória 72,2%.

Os dados indicam também que 26,7% dos respondentes em Vila Velha e 27,8% em Vitória afirmaram que geralmente os conselhos são participativos.

Retomamos aqui os dados coletados na questão de número 13¹⁵ do questionário, para buscar compreender os resultados acima sobre a participação do conselho. Assim, em Cariacica, as respostas dos conselheiros que participaram da pesquisa revelaram que eles têm uma concepção aproximada de suas atribuições e fazem pressões para garantir suas articulações em busca de resultados para a garantia da escolarização nas unidades de ensino. Essas articulações são chamadas por Norbert Elias de relações de interdependência, que envolvem os aspectos culturais e sociais nas relações humanas. A respeito desses indivíduos em suas articulações, Elias continua argumentando que, “juntos, eles geram tensões específicas em pontos particulares no desenvolvimento da estrutura social, tensões que pressionam no sentido de sua transformação social, humana e política” (ELIAS, 1993, p. 264).

Norbert Elias nos aproxima de Gohn (2001), quando retratamos a participação dos indivíduos. Nessa participação, fica evidenciada a força de um grupo ou, como Elias chama, de uma figuração, por meio do qual, juntos, os indivíduos provocam transformações na estrutura social. A esse respeito, Gohn nos alerta para a divisão das responsabilidades, o que, em Elias, identificamos como equilíbrio de poder.

De acordo com Gohn (2001, p. 19),

[...] a participação envolve também lutas pela divisão das responsabilidades dentro do governo. Essas lutas possuem várias frentes, tais como a constituição de uma linguagem democrática não-excludente nos espaços participativos criados ou existentes, o acesso dos cidadãos a todo tipo de informação que lhes diga respeito e o estímulo à criação e desenvolvimento de meios democráticos de comunicação.

¹⁵ Na questão de n.º 13, propusemos aos conselheiros que descrevessem três situações que, com base em sua concepção, dificultam a participação do Conselho de Escola no cotidiano escolar.

Nesse direcionamento, os conselheiros das unidades de ensino de Vitória buscam dividir as responsabilidades e enfrentam as dificuldades da escola questionando o sistema de ensino sobre as tensões que são evidenciadas no dia a dia, equilibrando e mediando as relações de poder entre os segmentos e o sistema de ensino, quando esse sistema de garantir suas atribuições previstas em lei; com isso, permitem situações excludentes e diminuem a linguagem democratizada no dia a dia da escola.

Foi possível verificar a participação e a atuação dos conselheiros de Vitória quando analisamos o comportamento de seus representantes, ao apoiarem a escola nas tensões que envolvem as práticas pedagógicas. Na EMEF Topázio Imperial, vivenciamos, durante o encontro, o questionamento do representante da comunidade sobre a ampliação do projeto pedagógico que a escola havia iniciado com as turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental. O mesmo conselheiro se colocou à disposição para ir reivindicar a autonomia na utilização da verba do PDDE Municipal¹⁶ no valor de R\$ 15.000 (quinze mil reais), considerando que a escola já havia aprovado um plano de ação para a utilização do recurso. Nas outras três EMEF, esse assunto do recurso também foi amplamente discutido, quando os conselheiros questionaram como ficaria a reforma dos banheiros para estudantes com deficiência física, agora que não teriam mais condições de utilizar o recurso. Assim, ao especificarem os conselheiros as tensões que envolvem sua participação nos encaminhamentos da escola, percebemos que, em Vitória, os problemas foram pontuados em ata e estes são articulados para encaminhamentos por meio de debates e discussões acerca dos assuntos, o que demonstra não só a participação dos conselhos mas também a concepção que têm acerca de seu papel e de suas funções.

Os Conselhos das Escolas de Vila Velha, ao responderem aos questionários, indicam que a sua concepção de participação está fundamentada ou confundida com assiduidade nas reuniões. Foi-nos possível identificar esse resultado, ao analisarmos essa situação quando os segmentos responderam que estão sempre

¹⁶ PDDE Municipal – Programa Dinheiro Direto na Escola pela via do tesouro municipal.

presentes na escola e que não possuem problemas em deliberar sobre as questões da escola. Porém, os respondentes ficaram pensativos, quando foram questionados sobre as consultas e sobre explanação dos assuntos antes da deliberação. Logo, alguns perceberam que suas frentes de debates não estavam sendo voltadas para a transformação da escola, mas para a acomodação de rotinas e situações entrelaçadas nas relações de interdependência dos gestores com o executivo.

As questões apresentadas pelos conselheiros de Cariacica demonstram que eles são ativos, participativos e reflexivos, mas também evidenciam que, em algumas situações, as atribuições e funções de mobilizar, deliberar e consultar são confundidas. Às vezes, os conselheiros acham que podem deliberar sobre situações que são amparadas por lei, como determinar horários e saídas de estudantes, descumprindo o calendário letivo. Em ata de Conselho de Escola, foi registrada uma situação em que, com o apoio do conselho, foi impedida a abertura de uma turma de terceiro ano que contava com a matrícula de uma aluna com deficiência física e visual, em detrimento da sala de vídeo. Ora, em um município em que não há mobilidade de alunos e acessibilidade de deficiente visual à escola, por que não garantir ao aluno com deficiência o direito de estar na sala de aula, quando uma TV pode circular por toda a escola?

[...] A aluna Clarisse, estudante com múltipla deficiência, estudava pela manhã na turma do 3.º ano e ao ser transferida para o vespertino encontrou dificuldade porque os professores com o apoio do conselho de escola não queriam abrir mão da sala de vídeo que funcionava no 1.º andar. Ficando a mãe obrigada a subir dois andares de escada, até sofrer um acidente e torcer o pé.

[...] Foi necessário realizar uma formação com o conselho e a SEME com o objetivo de garantir aula em domicílio para a estudante durante 15 dias, período em que a mãe ficou impossibilitada de andar (CARIACICA, 2014).

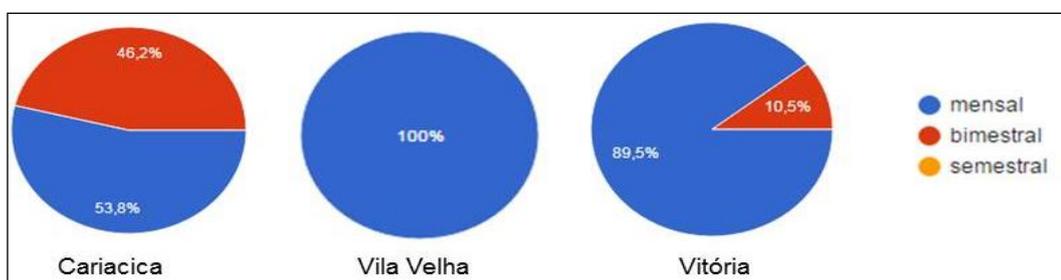
Prieto (2002) esclarece que cabe ao Estado e/ou à sociedade garantir ao estudante e ao cidadão com deficiência os serviços nas áreas física, social, psicológica, educacional e profissional, viabilizando, dessa forma, o acesso ao ensino e a tudo a que esse indivíduo tem direito. Assim, esses conflitos foram muito importantes para buscarmos compreender que concepção de educação especial esses conselheiros interiorizaram.

Nas respostas ao questionário, encontramos aproximações entre as tensões surgidas nos movimentos de participação dos Conselhos Escolares, que, muitas vezes, acham que, por realizarem as reuniões previstas no calendário ou as reuniões extraordinárias, podem caracterizar-se como participativos. Percebemos, porém, que, apesar de apontarem os conflitos encontrados por eles no cotidiano escolar, os conselheiros não fazem encaminhamentos a respeito desses conflitos de maneira mais explícita e recorrente.

Os conselheiros, ao responderem sobre sua participação e as dificuldades para efetivá-la, evidenciam uma resistência aos direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação, ao solicitarem apoio, quando precisam mobilizar as demandas da escola.

No conjunto de gráficos a seguir, há o resultado das respostas dos conselheiros à pergunta a respeito da periodicidade com quem o conselho de escola se reúne.

Conjunto de gráficos 9 – Periodicidade das reuniões do Conselho de Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O planejamento das ações das escolas e o indicativo do conjunto de gráficos acima demonstram que a assiduidade dos conselheiros é positiva, no que diz respeito tanto ao calendário quanto às necessidades urgentes da escola. Em Cariacica, o calendário de reuniões é bimestral, podendo elas acontecer mensalmente, desde que convocadas com 72 horas de antecedência, sempre que houver necessidade. Desse modo, temos 46,2% de reuniões organizadas de acordo com o calendário e 53,8% de reuniões extraordinárias nas duas escolas pesquisadas. Especificamente na EMEF Turquesa, os representantes que participaram do estudo registraram que, muitas vezes, são convocados para discutir assuntos de pequenos conflitos entre

servidores da escola e familiares de estudantes, que poderiam ser evitados se alguns membros do Conselho de Escola desenvolvessem o hábito da discrição, pois muitas situações abordadas nas reuniões acabam, às vezes, sendo levadas para fora da escola e acarretam conflitos maiores. Segundo um dos representantes do segmento do magistério, “essas confusões” tomam muito tempo do conselho e acabam desmotivando a participação de todos.

As reuniões em Vila Velha seguem com o protocolo e acontecem apenas uma vez por mês, conforme Decreto n.º 275, de 19 de novembro de 2001; por isso, visualizamos que cem por cento das reuniões ocorrem mensalmente.

Em Vitória, as reuniões estão previstas na Lei n.º 6.794, de 30 de novembro de 2006, para ocorrerem ordinariamente uma vez por mês; por isso, chegamos ao total de 89% de encontros e 10,5% de maneira extraordinária, após 72 horas de convocação.

6.2.2 Percepções/opiniões sobre inclusão e/ou deficiência

A análise das percepções sobre inclusão que defendemos parte do pressuposto de que todos os estudantes que possuem deficiência devem e possuem o direito de estar com os demais alunos nas salas de aula de ensino comum, independentemente do grau de comprometimento que a deficiência apresente.

Concordamos com Prieto (2002), quando a autora relata que

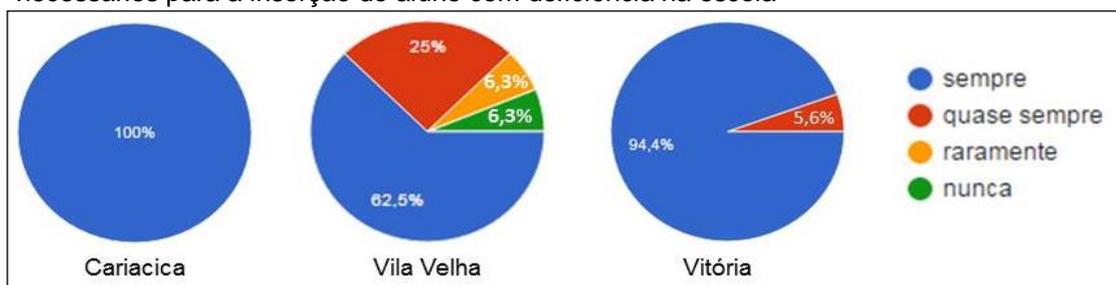
[...] os profissionais da educação precisam ter como metodologia de trabalho a formação continuada especializada e uma organização escolar que garanta o acesso e permanência de todos os indivíduos na escola participando efetivamente de todas as etapas de ensino (PRIETO, 2002, p. 124).

Dessa maneira, o envolvimento dos conselheiros com as temáticas que envolvem a inclusão deve assumir um *status* privilegiado nas reuniões e nas formações para esse colegiado, possibilitando-lhes interagir com a comunidade escolar e local, a fim de ampliar a permanência desses estudantes na escola.

À vista disso, perguntamos: O Conselho de Escola garante a busca por recursos necessários para que a inserção do aluno com deficiência ocorra de maneira significativa e ativa?

No conjunto de gráficos 10, mostram-se os resultados das respostas a essa questão.

Conjunto de gráficos 10 – Envolvimento do Conselho de Escola na busca de recursos necessários para a inserção do aluno com deficiência na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Foi possível observar, durante o nosso estudo, que, em Cariacica, os Conselhos de Escola buscam essa intervenção, fiscalizando e consultando a realidade das escolas e cobrando da prefeitura o envio dos recursos, conforme podemos visualizar no gráfico, no qual 100% dos participantes apontaram essa realidade. Porém, os conselhos não interferem na aquisição de equipamentos permanentes e de consumo para uso dos estudantes da educação especial na escola.

Em Vila Velha, os conselheiros respondentes informaram que 6,3% deles nunca se interessaram pela garantia de recursos necessários para que a inserção do aluno com deficiência acontecesse de maneira significativa e ativa. Outros 6,3% indicaram que raramente pensam nesse assunto e 25% quase sempre cumprem essa função. Ressaltamos que 62,5% afirmaram que buscam os recursos necessários na escola e na Secretaria de Educação. No entanto, nas escolas pesquisadas, não encontramos atas em que se registrasse que os conselheiros deliberam ou mobilizam sobre essa temática especificamente.

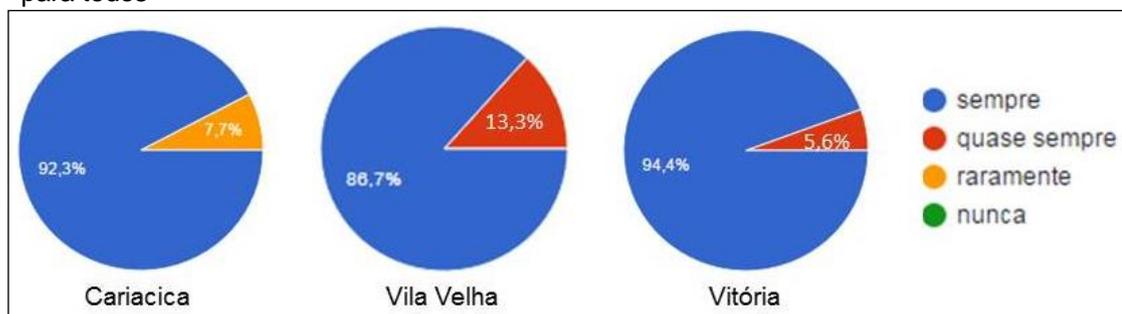
As respostas dos conselheiros das escolas de Vitória nos mostram que 94,5% cumprem o papel de mobilização em favor da inserção do aluno com deficiência na escola, dos quais 5,6 % quase sempre estão envolvidos nesse processo. Durante a pesquisa, percebemos que existe, no município de Vitória, uma pressão acerca do direcionamento das verbas de recurso próprio (PDDE Municipal) que envolvem custeio e manutenção das unidades de ensino.

A tensão foi evidenciada nas discussões sobre o novo plano de trabalho que a Secretaria de Educação tinha enviado a escolas, solicitando que elas fizessem a reserva do dinheiro em caixa para possíveis pagamentos de contas de água e energia, dado o aumento significativo desses produtos e a queda da receita municipal. Seria necessário para isso abolir as reformas de banheiros e corredores que possibilitariam melhor acessibilidade dos alunos com deficiência física e de deficientes visuais na escola, as quais já haviam sido aprovadas pelos conselhos, conforme mencionados nas atas que foram lidas nas Emefs. Observamos as tensões sobre as condições arquitetônicas, financeiras e pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, porque essas problematizações estavam sendo abordadas nos momentos em que aplicamos o questionário.

Outra questão apresentada para os conselheiros foi a seguinte: Ao realizar suas funções (de mobilização, consultiva, de deliberação, de fiscalização), o Conselho de Escola viabiliza e potencializa a capacidade de reivindicação de uma escola para todos?

No conjunto de gráficos 11, temos uma visão das respostas a essa pergunta.

Conjunto de gráficos 11 – Envolvimento do Conselho de Escola na viabilização de uma escola para todos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

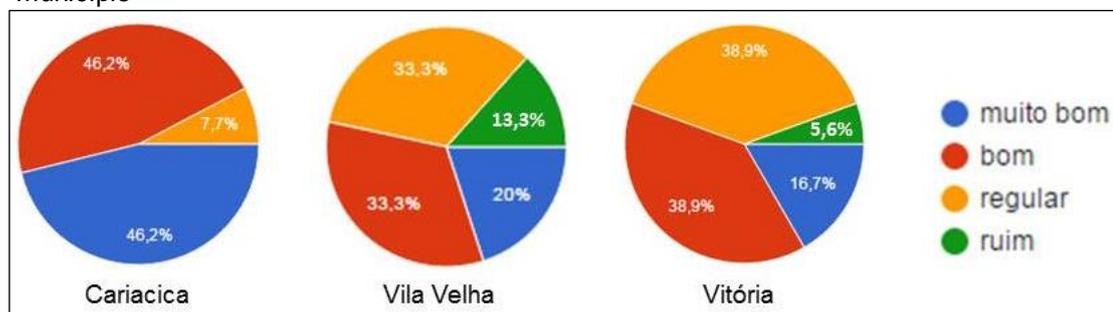
Os municípios pesquisados apresentam-se com um movimento crescente por debates e procedimentos voltados a viabilizar e potencializar uma escola para todos. Como os dados nos mostram, Vitória aparece com 94,4%, Cariacica com 92,3% e Vila Velha com 86,7% dos conselheiros envolvidos nessa demanda existente na escola. Porém, há de se considerar que ainda há um número significativo de indivíduos que não se envolvem na luta por uma escola para todos, conforme podemos perceber nas interpretações de que, em Cariacica (7,7%), em Vila Velha (13,3%) e em Vitória (5,6%), raramente ou quase nunca se envolvem na questão de uma escola inclusiva.

Como respostas à questão 14 – “O que significa inclusão?” –, lemos muitas frases repetidas, carregadas de estigmas ou conceitos que, na verdade, os conselheiros ainda não compreendem, mas já sabem que existem, o que já é algo significativo. Se não, vejamos: “[...] *Inclusão é quando todos os alunos recebem atenção da professora*” [...]; “*Inclusão é todos na escola*”.

Na pesquisa, indagamos outro aspecto, a saber: “Como você avalia a política de atendimento à educação especial do município?”.

As respostas sobre essa avaliação estão ilustradas no conjunto de gráficos 12.

Conjunto de gráficos 12 – Avaliação da política de atendimento à educação especial no município



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A política de atendimento à educação especial no município de Cariacica foi avaliada como boa por 46,2% dos respondentes e muito boa por 46,2%. Apenas 7,7% avaliaram-na como regular.

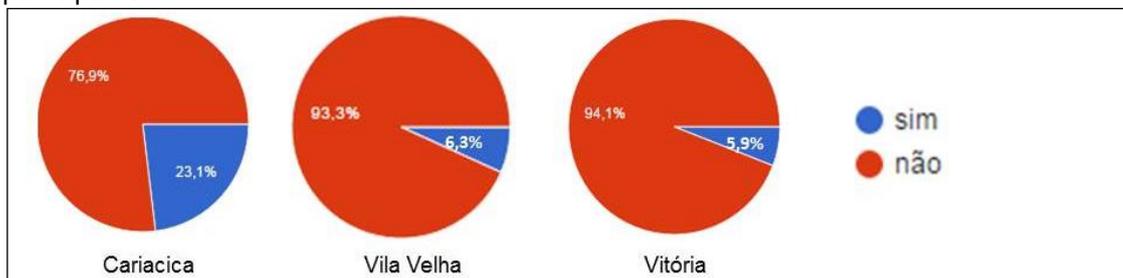
Em Vila Velha, fizemos a seguinte leitura: 13,3% dos conselheiros apontaram esse atendimento como ruim; 33,3% como regular; 33,3 % como bom; e apenas 20% como muito bom.

Analisando o gráfico das respostas referentes a Vitória, encontramos os seguintes resultados: 16,7% dos conselheiros respondentes classificaram o atendimento como muito bom; 38,9% como regular; 38,9% o avaliam como bom, enquanto 5,6% o consideram ruim.

Ao realizarmos a interpretação do conjunto de gráficos acima, percebemos que deixamos uma lacuna sobre a justificativa dessas respostas, que nos daria maior subsídio para ampliar essa discussão.

Diante da pergunta se possuem filhos ou parentes com deficiência, os participantes da pesquisa responderam afirmativa ou negativamente, conforme indicam os dados presentes nos próximos gráficos.

Conjunto de gráficos 13 – Existência ou não de pessoa(s) com deficiência na família do participante

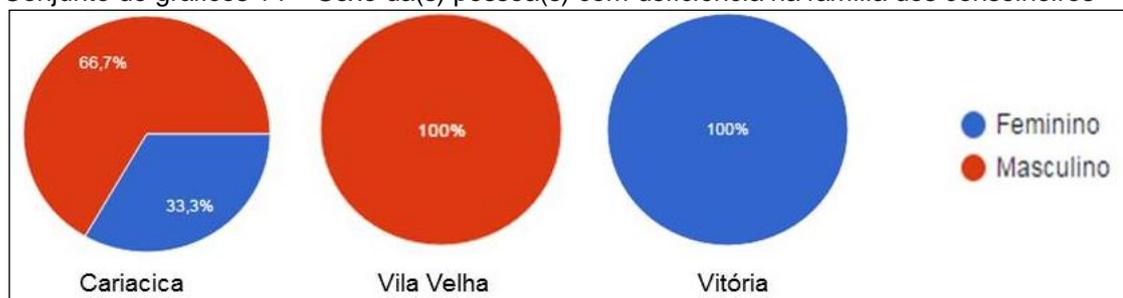


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Entre os três municípios pesquisados, Cariacica apresenta maior número de participantes (23,1%) com parentes com algum tipo de deficiência; em seguida, vem Vila Velha com 6,3%; e, por último, Vitória com 5,9%. Quanto aos municípios em questão, os dados nos mostraram que as principais deficiências apresentadas foram deficiência visual, deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo.

O sexo da(s) pessoa(s) com deficiência na família dos conselheiros também foi informado, conforme resultado do gráfico seguinte.

Conjunto de gráficos 14 – Sexo da(s) pessoa(s) com deficiência na família dos conselheiros



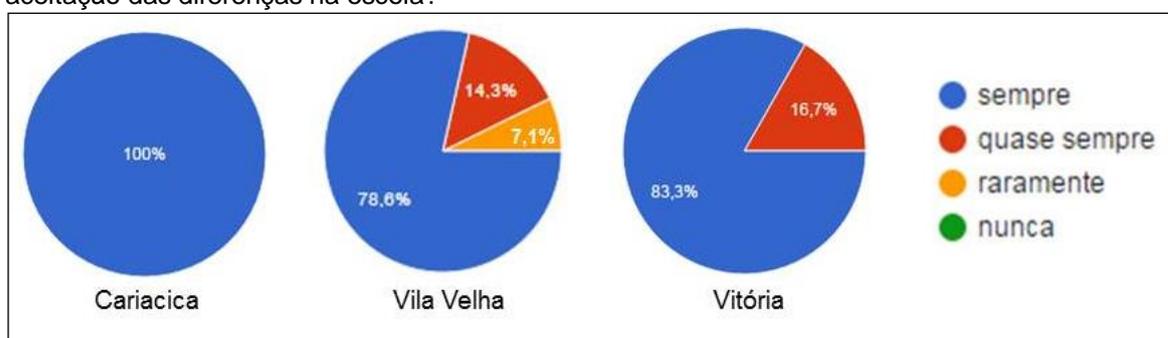
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em relação ao sexo das pessoas com deficiência nas famílias dos participantes da pesquisa, identificamos que, em Cariacica, 66,7% são do sexo masculino e 33,3% são do feminino. Observamos que, em Vila Velha, 100% daqueles com algum tipo de deficiência são do sexo masculino, ao passo que, em Vitória, 100% são do sexo feminino.

Essa pergunta nos permitiu compreender que, nos conselhos em que há a existência de pessoa(s) com deficiência na família dos conselheiros, as temáticas sobre inclusão ganham maior visibilidade.

Em busca de conhecermos melhor a concepção de educação inclusiva dos conselheiros escolares, foi-lhes feita uma pergunta sobre a valorização das diferenças na escola, cujas respostas obtidas estão ilustradas nos gráficos que se seguem.

Conjunto de gráficos 15 – O Conselho de Escola é instruído a pensar sobre a valorização e a aceitação das diferenças na escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os encontros com os diferentes Conselhos de Escola durante a pesquisa ajudaram-nos a perceber que, nos três municípios, pouco se discute sobre a educação inclusiva no âmbito da gestão democrática na escola. A inclusão não é uma política recente, mas em toda a sua trajetória existiram lacunas que dificultaram o exercício dessa prática no dia a dia da escola, porque ela envolve novas práticas e novos conhecimentos para que todo indivíduo tenha acesso aos conteúdos e aos espaços de aprendizagem. Paralelamente a essas lacunas, os conselheiros do segmento do magistério tentam buscar um trabalho voltado para a diferença com escassez de material pedagógico e ausência de formações com conteúdos que vão ao encontro das necessidades da sala de aula, além da falta de tempo para planejar suas aulas diferenciadas.

Os segmentos da sociedade civil precisam ter acesso às concepções de inclusão que os sistemas brasileiros de ensino estão se propondo desenvolver, mediante a

luta de estudiosos e familiares que acreditam que, para exercer a inclusão no ensino comum, precisamos tanto de leis e decretos quanto de respeito a todos os indivíduos e mudança de atitude, para que se pense sobre a valorização das diferenças na sala de aula.

Os conselheiros das escolas de Cariacica afirmam que sempre são instruídos a pensar sobre a valorização das diferenças na escola, conforme fica demonstrado no gráfico, no qual temos 100% dos dados respondidos nessa direção. Entretanto, como podem estar instruídos a pensar sobre a valorização e a aceitação dos alunos que demandam ações diferenciadas para sua aprendizagem, se, quando enfrentam embates como a eliminação de barreiras arquitetônicas ou mobiliárias, demonstram resistência em buscar alternativas, ouvindo e acatando as decisões do gestor?

Que tipo de instrução está sendo direcionada para esse colegiado em Cariacica sobre a construção de uma política para todos? Ao questionarmos um membro da equipe da educação cidadã¹⁷ no município, ele relatou que, nas atas dos conselhos que chegam ao setor, não se apresentam problemas com alunos especiais, por isso esse assunto não foi abordado nas formações até o momento. Em contrapartida, os conselheiros disseram que, para os alunos serem aceitos e valorizados, devem acontecer formações conjuntas entre professores das salas comuns e professores colaboradores.

Dos participantes da pesquisa em Vila Velha, 78,6% assumiram que buscam a aceitação e a valorização dos diferentes em sala de aula; 14,3% disseram que quase sempre buscam esses resultados; e 7,1% dos respondentes afirmaram que raramente pensam sobre isso.

Entre os conselheiros de Vitória, 83,3% afirmaram que sempre são instruídos a buscar a aceitação e a valorização das diferenças na escola, enquanto 16,7% dos

¹⁷ Gerência de educação cidadã, responsável pelo programa de políticas de gestão democrática e acompanhamento dos conselhos escolares e grêmios estudantis.

indivíduos que responderam ao questionário registraram que quase sempre são levados a pensar sobre a questão mencionada no contexto dessa interpretação.

Nas discussões que fizemos até aqui, mostramos os desafios na construção de novas relações entre a escola e a educação inclusiva. Esses desafios confirmaram a necessidade de pensar a situação do aluno público-alvo da educação especial. Em **Vitória**, essa valorização ficou evidenciada nas discussões sobre o destino das verbas e sua aplicabilidade no atendimento às questões de acessibilidade para os alunos público-alvo da educação especial. Em **Cariacica**, os problemas de permanência dos estudantes com deficiência física na escola permearam os debates. **Vila Velha**, por sua vez, externou a necessidade de ampliar a oferta de professores para atuarem na educação especial.

Buscando sondar a respeito da percepção dos participantes sobre os processos de inclusão na escola, perguntamos, por fim, quantos alunos sujeitos da educação especial estudaram nas unidades de ensino, nos últimos cinco anos. Os dados referentes às respostas a essa questão estão demonstrados no conjunto de gráficos 16.

Conjunto de gráficos 16 – Número de alunos público-alvo da educação especial que estudaram nas escolas de atuação dos conselheiros escolares, nos últimos cinco anos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A contextualização dos dados que trouxemos nos capítulos anteriores sobre o crescimento, nos municípios em estudo, das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, de 2009 a 2014, confirma a demanda desses estudantes nas escolas que participaram da pesquisa. As escolas apresentaram como dados

quantitativos o número de estudantes matriculados que ultrapassa quatro estudantes por turno, indicando que, nos últimos cinco anos, as escolas pesquisadas de ensino fundamental apresentaram um fluxo que varia de 10 a 38 alunos por escola, e, nas unidades de educação infantil, esse fluxo teve, em média, entre 8 e 15 alunos por escola.

Ressaltamos que elegemos os quantitativos apresentados sem a pretensão de definir quantos estudantes devem frequentar a escola de ensino comum, uma vez que reconhecemos o acesso e a permanência desses estudantes na escola de ensino comum como direito.

A contextualização dos dados que trouxemos nos capítulos anteriores sobre o crescimento, nos municípios em estudo, das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, de 2009 a 2014, confirma a demanda desses estudantes nas escolas que participaram da pesquisa. Todavia, as informações sobre a necessidade educacional especial do estudante, assim como a frequência do apoio pedagógico a esses estudantes, não foram mencionadas e problematizadas neste estudo, por não contemplarem nossos objetivos até aqui, propiciando, assim, o desenvolvimento de outras pesquisas.

Ao elaborarmos os gráficos por conjuntos e, em seguida, descrevê-los e analisá-los, não imaginávamos a complexidade que foi surgindo durante a elaboração do capítulo. Cada conjunto de gráficos nos levou ao movimento das estruturas que ora agregam questões sobre a concepção de novas práticas de ensino, como as tensões que surgiram quando os conselheiros escrevem sobre os conflitos da própria constituição e sobre permanência de todos os estudantes nas escolas de ensino comum. Ora demonstram as fragilidades existentes no cotidiano das escolas no exercício da gestão democrática.

No conjunto de gráficos 11 – “Envolvimento do Conselho de Escola na viabilização de uma escola para todos” –, percebemos que há uma urgente necessidade em discutir com a escola e a comunidade local o conceito de inclusão escolar; as

terminologias que identificam os estudantes público-alvo da educação especial; as políticas de atendimento à educação especial nos municípios; e a necessidade de potencializar a política local sobre a educação especial em cada município em que realizamos a pesquisa.

As fragilidades para realizar o exercício da gestão democrática na escola foram evidenciadas nos dados que demonstram que o atendimento à educação básica como direito de todo indivíduo é dever do Estado, devendo ser positivado no Estado democrático, cujo pleno desenvolvimento ainda não foi totalmente alcançado, ao observarmos as tensões pontuadas por conselheiros, como o depoimento do representante do segmento de pais em Vila Velha:

Em nossa escola temos muitos alunos público-alvo da educação especial que precisam de atendimento especializado, mas a secretaria de educação não envia os professores e nós pais não gostamos da maneira como eles são atendidos na escola, muito menos de ter que vir buscar mais cedo. Quando os outros alunos saem no horário normal de aula. Aqui a SEME não consegue nos explicar direito o que nossas crianças têm e também gostam de vir conversar com agente sobre a educação especial (VILA VELHA, SEGMENTO DE PAIS).

O reconhecimento das diferenças nas duas primeiras etapas da educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e faça jus à educação como direito civil, político, social e humano. Cury (2002) aprofundou-se em delinear a legislação brasileira que determina o direito à igualdade na educação desde o primeiro manifesto dos pioneiros até o último plano nacional de educação, assumindo a defesa da função social da educação, tendo a luta pela igualdade entre as classes sociais, a fim de democratizar a sociedade brasileira e garantir os direitos à universalidade e à qualidade da educação em sua totalidade que ainda não alcançamos.

Em suma, os resultados dos questionários nos possibilitou a compreensão da importância que os movimentos sociais possuem no exercício da cidadania e na construção de uma escola colaborativa e ativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS PROVOCAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS TRÊS MUNICÍPIOS

Ao concluir a pesquisa, foi possível compreender, como questão central de nosso estudo, a tentativa de superar as desigualdades sociais e educacionais mediante ações colaborativas entre os conselheiros escolares e os profissionais da escola, no sentido de elaborar, internalizar e implementar políticas públicas municipais, estaduais e nacionais que contribuam para diminuir as desigualdades que apontam a centralização e os conflitos que impedem ou dificultam a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum.

A educação como direito humano e universal, não podendo ser distinta ou diferenciada, precisa ter a escolarização como unidade, para superar as tensões entre a centralização, descentralização, exclusão escolar, desde os sistemas de ensino até as escolas.

Corroboramos, pois, o pensamento de Mendes (2002), que expressa o que pretendíamos alcançar:

Pensar a educação inclusiva no contexto atual é compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se construir na prática (MENDES, 2002, p. 68).

Ao mapearmos, no capítulo 5, as matrículas dos estudantes da educação especial dos três municípios no período de 2009 a 2014, percebemos que uma escola verdadeiramente inclusiva está por se construir na prática de uma figuração estruturada no equilíbrio de poder da comunidade escolar e local, jogando de acordo com os interesses do processo civilizador em que essa escola está inserida, no sentido de promover ajustes sociais, legais, humanos e arquitetônicos que se mostrem necessários, para que o indivíduo público-alvo da educação especial tenha condições de acesso ao espaço comum escolar.

Destacamos, ainda, que, para a configuração dessa superação, a constituição e a participação dos Conselhos Escolares nos municípios estudados precisam ser mais

potencializadas no sentido da mobilização, tornando as reuniões de Conselhos Escolares em espaços de diálogos e discussões sobre os conflitos que surgem na escola, principalmente nas práticas que envolvem os estudantes público-alvo da educação especial e suas condições de aprendizagens.

Os entrelaçamentos das respostas dos conselheiros das escolas de ensino fundamental e das de ensino infantil sobre as concepções de inclusão permitiram-nos registrar que ainda há muito que discutir e ouvir sobre as políticas de educação inclusiva e as tensões em torno dos estudantes que se constituem público-alvo da educação especial no cotidiano da gestão das escolas e na reconfiguração de seu exercício democrático, articulando e dialogando uma gestão democrática que concilie a diversidade de estudantes, uma vez que estes são sujeitos singulares, a pluralidade de ensino e a autonomia das escolas.

Vivemos em uma sociedade onde os indivíduos precisam ser provocados a pensar sobre as tensões que surgem nas contradições e na diversidade evidenciadas na vida social e escolar, nas diferentes figurações da sociedade.

O pensamento de Elias (1993) sobre o equilíbrio de poder presente nas figurações sociais, vividas no processo civilizador atual, evidenciado em nossos códigos de conduta, permite-nos considerar essas tensões desde as estruturas e forças que identificam ou não as concepções de gestão democrática da escola e de inclusão escolar.

[...] Nossos códigos de conduta estão cheios de contradições e de desproporções como as formas de vida social, como, aliás, também, a estrutura de nossa sociedade. As restrições às quais os indivíduos estão submetidos hoje, e os medos correspondentes a elas, são em seu caráter, força e estrutura decisivamente determinados pelas forças específicas geradas pela estrutura de nossa sociedade, que acabamos de discutir: pelo seu poder e outros diferenciais, e as imensas tensões que criam [...] (ELIAS, 1993, p. 270).

Assim, identificamos, nas análises de dados, ações que possam potencializar a margem de poder dos conselheiros escolares nas estruturas dos sistemas de ensino dos três municípios em estudos, evidenciando as restrições que os conselheiros precisam superar para garantir o direito à escolarização de todos os estudantes

público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum com os demais estudantes:

- a) mobilizar os pais ou responsáveis, os estudantes e os profissionais da educação no intuito de participarem efetivamente das tensões e dos conflitos que pautam a escolarização dos alunos;
- b) participar com o coletivo da escola da elaboração de ações para a garantia das condições de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial;
- c) deliberar sobre as temáticas de formação para conselheiros escolares com foco na inclusão escolar;
- d) mobilizar e fiscalizar a aquisição de material permanente e de consumo, para ser utilizado em atividades pedagógicas, com o objetivo de desenvolver as habilidades de todos os alunos;
- e) fiscalizar se as Secretarias Municipais de Educação estão garantindo, na forma da lei, o atendimento especializado aos estudantes público-alvo da educação especial;
- f) mobilizar para todos os profissionais do magistério formações sobre a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação ou por meio de parcerias com instituições de ensino.

Percebemos como os profissionais presentes na escola pensam o acesso e a permanência na educação básica dos estudantes com deficiência. O que eles entendem sobre a inclusão desses estudantes pelas lentes do movimento de democratização da escola é o maior desafio dos conselheiros escolares, uma vez que tanto eles quanto a escola ainda estão envolvidos na figuração de uma modelação caracterizada por tabus sociais, políticos e afetivos.

Quanto os conceitos de gestão democrática evidenciados nas escolas, foi possível observar o equilíbrio de poder que delinearam as tensões vivenciadas pelos Conselhos Escolares. Concordamos com Elias (1993, p. 264), quando argumenta:

“Hoje, tanto quanto antes, não são apenas as metas e pressões econômicas, tampouco apenas os motivos políticos, que constituem as principais forças motrizes das mudanças [...]”. De grande relevância também nesse processo é a teia de interdependência que se pode formar para que, juntos, os indivíduos que constituem o Conselho se transformem em forças motrizes, resultando em mudanças necessárias quanto à participação mais recorrente dos conselheiros no contexto das escolas.

Nesse direcionamento, dialogamos, ainda, com autores como Paro (2001), Antunes (2002), Cury (2002), Prieto (2002), Oliveira (2014), Serpa (2011), Gobete (2014), entre outros pesquisadores mencionados no texto, que contribuíram para que pudéssemos problematizar a discussão deste estudo, a fim de evidenciar a necessidade de tensionar as pressões e conflitos vivenciados na escola. Destacamos aqui a importância do fortalecimento dos Conselhos Escolares, ao refletirem sobre sua concepção e funcionalidade, para que se efetive a aplicabilidade da gestão democrática na escola, especificamente no que concerne aos debates sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, na tentativa de romper com a construção histórica, social e política que envolve esse público.

Dessa forma, a balança de poder presente nas relações do cotidiano escolar, por exemplo, os diversos sentimentos que envolvem os comportamentos dos indivíduos que configuram as tensões na teia das relações entre a escolarização e permanência do aluno público-alvo da educação especial, precisa pender para a superação das dificuldades que ainda encontramos na garantia da escolarização desses estudantes.

Ao cabo dessas considerações, evidencia-se que, de acordo com as respostas dos questionários aplicados aos nove Conselhos Escolares distribuídos nos três municípios em estudo, pouco se discute sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. As formações para conselheiros não atendem às necessidades que emergem do cotidiano da escola; elas precisam ser pensadas

desde os conflitos que surgem na escola. A organização e viabilização dos recursos financeiros e humanos para a permanência dos estudantes na escola de ensino comum demonstraram ser outro fator que tensiona os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

8 REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. p. 56.

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos; RODRIGUES, Geisa de Assis. Estado Democrático de Direito: conceito, história e contemporaneidade. In: Sérgio Gonini Benício. (Org.). **Temas de Dissertação nos Concursos da Magistratura Federal**. v. 1, 1. ed. São Paulo: Editora Federal, 2006, , p. 97-113.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. v. 13. Brasília: Livro, 2008.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82.

BOMENY, H. M. B. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Parecer n.º 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 set. 2009, seção 1, p. 13.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a **implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, (PAR) DF, 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 2 jul. 2013.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Brasília, 18 nov. 2011.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara Federal, 1961.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara Federal, 1996.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à diversidade:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. (Org.) Marlene de Oliveira et al. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

BRASILIANAS.ORG. **A Educação Inclusiva no Plano Nacional de Educação-Brasilianas.org.** Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/brasilianas>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

CARIACICA. Decreto n.º 111, de 1.º de Setembro de 2004. **Regulamenta sobre a implementação dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino e dá outras providencias.** Disponível em: www.cariacica.es.gov.br. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. **Decreto n.º 139, de 08 de outubro de 2004.** Dispõe sobre as atribuições dos Conselhos De Escolas e dá outras providencias. Cariacica, PMC: 2004.

_____. **Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, PMC: 2006.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas.** São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

COELHO, P. C. A. **A participação das crianças na gestão escolar.** 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

CONCEIÇÃO, M. V. **Constituição e função do Conselho na Gestão Democrática.** 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

CUNHA, E. O. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB:** um estudo em duas escolas municipais de Salvador. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

CRUZ, D. M. M. **A família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução brasileira de Ruy Jungmann. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução brasileira de Ruy Jungmann. v. 2 Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. In: **IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR – TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO**, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html>. Acesso em: 19 jan. 2007.

_____. A Pesquisa em História e Sociologia da Educação Física e do Esporte. In: **SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, Rio Claro, SP, 2014. **Anais...** Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, Dep. de Educação Física, UNESP, 2014. p. 30-36.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBETE, G. **Educação Especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2012**: política e direito a educação. 2014. 173 f. Tese (doutorado) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

GOHN, M. G. **Conselho de gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos** – estado e municípios: Cariacica-ES, 2013.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos** – estado e municípios: Vila Velha-ES, 2013.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos** – estado e municípios: Vitória-ES, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do Censo Escolar 2009-2014**. Disponível em: portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 15 mar. 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais**. Nova Almeida/Serra/ES: UFES, UFRGS, UFScar, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Organização e gestão da escola. In: _____. **Os conceitos de organização, gestão, participação e de cultura organizacional**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 95-115.

LIEVORE, S. E. **Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 22, set./dez. 2006.

_____. Perspectivas para a Construção de uma Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARTINS, S. C (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-89.

MOREIRA, N. E. A. **A democratização da escola e o projeto político-pedagógico: movimentos instituintes**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, U. J. **Relações de poder e política educacional no município de Cariacica-ES: Aspectos históricos e mudanças institucionais (2005/2008)**. 2008. 210 f. Dissertação (mestrado) Programa de pós-graduação em Educação –

Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=376>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

OLIVEIRA, E. S. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação**: estudo de caso dos municípios de Cariacica/ES e de Vitória/ES. 2014. 194 f. Dissertação (mestrado) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, p. 78-82.

OLIVEIRA, A. N. P. de. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil**: um estudo no município de Cariacica. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2015.

PAIXÃO, L. M. B. M. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Rodrigo. **Conselhos escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. 2009. 199 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086508.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. G. A construção de políticas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; CHICON, J.F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010. p. 17-35.

RIBEIRO, L. S. R. **Processo e figuração**: um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias. 2010. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Campinas-SP, 2010.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

_____. **D. História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SERPA, M. H. B. **Modos contemporâneos de inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência e dos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento**: um estudo de casos múltiplos em escolas públicas da Paraíba. 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado em educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufp.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

VILA VELHA. Decreto n.º 275/2001, de 19 de novembro de 2001. **Regulamenta a implementação dos Conselhos de Escola nas Unidades de Ensino Fundamental e Infantil**. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 21 maio 2015.

VITÓRIA. **Decreto n.º 12.237, de 27 de abril de 2005**. Dispõe sobre o processo de eleição de diretores(as) das unidades escolares da rede municipal de ensino público de Vitória. Disponível em: www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L47471998.html. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. **Lei n.º 4.747, de 27 de julho de 1998**. Dispõe sobre os sistema de ensino municipal de Vitória. Disponível em: www.vitoria.gov.es.br. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. **Lei 6.794, de 30 de 11 de 2006**, que dispõe sobre os conselhos escolares nas Unidades de Ensino de Vitória.

APÊNDICES

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Pesquisador Responsável: BEATRIZ DE OLIVEIRA ANDRADE
Endereço: AVENIDA RESPLENDOR, S/N, ITAPUÃ, VILA VELHA-ES
CEP: 291015-21
Fone: (27) 99916-57889; 3299-8871
E-mail: professorabia@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.^(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES**, com orientação do professor doutor Edson Pantaleão Alves. Nessa pesquisa, pretendemos realizar um estudo de mestrado que objetiva analisar a percepção de conselheiros escolares sobre a inclusão e os processos de gestão democrática na escola, considerando as políticas de escolarização do público-alvo da educação especial no município de Vitória-ES – BRA, que, no curso da última década, contou com a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. Buscamos compreender em que medida a presença desses estudantes na escola comum vem provocando reflexões e encaminhamentos de cunho pedagógico e político em âmbito institucional. A pesquisa em tela é de natureza qualitativa e exploratória, assumindo como procedimentos principais de coleta de dados o estudo de documentos oficiais e a aplicação de questionário.

Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes às ocorrências de sua participação nos espaços escolares, assim como autorizar o uso das respostas em estudo. Informo que você tem garantia de acesso aos registros

em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Os dados pessoais serão omitidos a fim de preservar sua identidade. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa científica, podendo o resultado ser veiculado em livro, em artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Beatriz de Oliveira Andrade (ou 3299-8871).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Vitória,..... de de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

**APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ESCOLAS DE VITÓRIA-ES, VILA
VELHA-ES E CARIACICA-ES**

**QUESTIONÁRIO PARA TODOS OS SEGMENTOS QUE FORMAM O CONSELHO
DE ESCOLA**

Nome da Unidade de Ensino: _____ Região: _____

Utilize o [X] para assinalar as respostas que correspondam a sua realidade.

CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

1. Quanto a sua formação atual podemos afirmar que você possui:

- Ensino médio completo
- Ensino superior completo. Em que área? _____
- Pós-graduado. Em que área? _____
- Estudante. De que área? _____
- Possui formação na modalidade da Educação Especial.
Qual a carga horária? _____

2. Qual o seu vínculo no município de Vitória-ES? ¹⁸

- morador servidor contratado servidor estatutário estatutário
cedido de outro município servidor terceirizado

3. No Conselho de Escola você representa:

- segmento de pais
- direção
- segmento do magistério
- segmento de servidores
- segmentos de alunos
- representante da comunidade.

¹⁸ O mesmo questionário foi utilizado para os três municípios, no qual trocamos apenas o nome nas perguntas 2, 8 e 18, referindo-nos aos municípios de Vila Velha-ES e Cariacica-ES.

CARACTERÍSTICAS DO CONSELHO DA ESCOLA

4. Quem ocupa cargo de presidente do Conselho na sua escola?
 diretor representante de pais representante da comunidade escolar
 representante de servidores representante do magistério representante
de estudantes
5. O Conselho de Escola tem participado de alguma formação nos três últimos
anos? sim não
6. Há quanto tempo você participa do Conselho de Escola: entre 1 e 2 anos
 entre 2 e 3 anos acima de 3 anos
7. Em sua escola, o Conselho de Escola construiu o próprio regimento com o
coletivo da escola? sim não outros_____
8. Pode-se afirmar que os Conselhos de Escolas do Sistema Municipal de Vitória
são participativos?¹⁹ sempre quase sempre raramente nunca
9. O Conselho de Escola se reúne? mensalmente bimestralmente
semestralmente
10. O Conselho Escolar garante a busca por recursos necessários para que a
inserção do aluno com deficiência aconteça de maneira significativa e ativa?
 sempre quase sempre raramente nunca
11. Ao realizar suas funções (mobilização, consulta, deliberação, fiscalização), o
Conselho de Escola viabiliza e potencializa a capacidade de reivindicação de
uma escola para todos? sempre quase sempre raramente nunca.

¹⁹ O mesmo questionário foi utilizado para os três municípios, no qual trocamos apenas o nome nas perguntas 2, 8 e 18, referindo-nos aos municípios de Vila Velha-ES e Cariacica-ES.

12. Na sua perspectiva, o que poderia ampliar a participação dos Conselhos Escolares nas decisões e na gestão da escola para que todos os alunos possam ser escolarizados?

13. Descreva três situações que, na sua concepção, dificultam a participação do Conselho de Escola no cotidiano escolar:

PERCEPÇÕES/OPINIÕES SOBRE INCLUSÃO E/OU DEFICIÊNCIA

14. Escreva com suas palavras o que significa inclusão:

15. Como você avalia a política de atendimento à educação especial do município de Vitória-ES? muito bom bom regular ruim

16. Possui parentes com deficiência? não sim Se sim, qual deficiência?

17. Qual a idade? _____ Qual o sexo? _____

18. Aponte sugestões para melhorar a política de inclusão/escolarização no município de Vitória.

19. O Conselho de Escola é instruído a pensar sobre a valorização e aceitação das diferenças na escola?

sempre quase sempre raramente nunca

20. Nos últimos cinco anos, quantos alunos sujeitos da educação especial estudaram na Unidade de Ensino em que você atua?

1 2 a 4 acima de 4 não tivemos alunos sujeitos da educação especial

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ESTUDO DOCUMENTAL

1. Levantamento na Secretaria Municipal de Educação:

- a) Leis, decretos e portarias que regulamentam a gestão escolar nos três municípios.
 - identificação da norma contendo número, data e ementa;
 - conceito de gestão democrática;
 - atribuições dos Conselhos de Escola;
 - concepção de Conselhos de Escola;
 - concepção da educação especial.

- b) Plano municipal de educação dos municípios em estudo:
 - princípios norteadores da gestão democrática, participação dos conselhos;
 - plano de ação das escolas do município de Vitória;
 - projeto político-pedagógico das escolas do município de Vila Velha;
 - projeto político-pedagógico das escolas do município de Cariacica;
 - concepção das políticas de educação especial nos três municípios.