

NARRATIVAS DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SALVADOR/BA

NARRATIVES OF SCHOOL MANAGERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN SALVADOR/BA

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos¹
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo²
Ione Oliveira Jatobá Leal³
Patrícia Nascimento⁴

RESUMO

O objetivo da investigação foi identificar os desafios enfrentados por gestores escolares no processo de inclusão de pessoas com deficiência, assim como, as estratégias e ações desenvolvidas por esses profissionais para garantir o acesso e a permanência destes alunos nas escolas. Também foram investigadas as macroestratégias de gestão para promover a inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba. Buscou-se estabelecer uma relação entre as categorias abordadas e o panorama de desigualdade social que permeia o contexto escolar. Neste sentido, a perspectiva de que as entrevistas narrativas constituem oportunidades de ativação de memórias, identificação e reelaboração de sentidos das relações pessoais e profissionais dos sujeitos fundamentou o percurso metodológico adotado. A análise dos dados coletados indicou a categorização dos desafios enfrentados pelos gestores em três dimensões: física, formativa e sociocultural, nas quais o gestor dispõe inseridas num contexto de cooperação institucional e social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Gestão Escolar; Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the challenges faced by school managers in the process of inclusion of people with disabilities, as well as the strategies and actions developed by these professionals to ensure the access and permanence of these students in schools. We also investigated the management macro-strategies to promote inclusion in schools of the Municipal Education Network of Salvador/Ba. We sought to establish a relationship between the categories addressed and the panorama of social inequality that permeates the school context. In this sense, the perspective that narrative interviews are opportunities for activation of memories, identification and reworking of meanings of personal and professional relationships of the subjects was the basis of the methodological approach adopted. The analysis of the data collected indicated the categorization of the challenges faced by managers in three dimensions: physical, formative and sociocultural, in which the manager has inserted in a context of institutional and social cooperation.

Keywords: Inclusive Education; School management; Municipal Education Network of Salvador/BA.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia -UNEB. Mestra pelo Mestrado profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – UNEB.

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia.

⁴ Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Pré-Escolar pela Universidade do Estado da Bahia e Graduação em Psicologia pela FSBA - Faculdade Social da Bahia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Gestão Educacional e Pós-Graduada em Avaliação Psicológica pela Unyleya, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Luiz..

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) foram redimensionadas por um conjunto de políticas nacionais (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2005; Brasil, 2003) nos sistemas estaduais e municipais de educação, na perspectiva de defender o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, aprenderem juntas no ensino regular, orientadas por uma pedagogia que vise alcançar a todos, inclusive aqueles com desvantagens cognitivas ou físicas severas (Jesus, 2018) e em situação de vulnerabilidade social. Este processo constitui-se como um movimento educacional, social e político, cujo objetivo é:

[...] defender o direito de todos os indivíduos de participarem, de forma consciente e responsável, da sociedade da qual fazem parte e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (Freire; 2008, p. 5).

Vasconcelos (2021) considera que, apesar de o processo de inclusão de PCDs nas classes regulares de ensino ser uma realidade no Sistema Educacional Brasileiro, há, ainda, muitas dificuldades a serem superadas para equacionar a relação complexa entre a universalização, democratização e qualidade do ensino ofertado.

Freire (2008) defende que, sob a égide da educação de qualidade e para todos, a inclusão busca defender o direito de todos de desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, se apropriando de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania.

Indo por esse viés, a escola tem o papel relevante de acolher todas as crianças, considerando suas condições individuais, físicas, emocionais, intelectuais, sociais, linguísticas, bem como, de combater atitudes discriminatórias, a partir da criação de comunidades acolhedoras e da promoção de uma cultura institucional antidiscriminatória (Jesus, 2018).

Diante disso, reconhecemos a existência de diferentes realidades sociais e jurídicas imbricadas no movimento da Educação Inclusiva (EI). Isto porque, as instituições educativas de dependência administrativa privada, possuem maior autonomia financeira e agem, portanto, com maior agilidade para investirem recursos na satisfação das necessidades das famílias e das PCDs.

Essa agilidade pode ser explicada porque, além de serem regidas por um sistema jurídico menos burocrático, essas instituições, por seu fim lucrativo, consideram mais veementemente e previamente as repercussões de denúncias feitas contra a instituição. Desta forma, estas entidades

agem de forma preventiva para atender as demandas, a fim de evitar os prejuízos financeiros e patrimoniais (imagem da instituição).

Ademais, as condições financeiras mais favoráveis e os altos índices de escolarização, por parte dos pais das classes sociais privilegiadas, podem corroborar para que o desenvolvimento dos alunos com deficiência ocorra de forma mais acentuada, uma vez que, as necessidades fisiológicas e sociais destes são mais facilmente atendidas.

Na outra margem do movimento, as escolas públicas encontram, no escopo jurídico/administrativo e nas faces da desigualdade social, barreiras para garantir a inclusão de PCDs. Estas barreiras iniciam-se na privação (ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços de saúde, transporte etc.) que parte dos beneficiários do sistema público de educação enfrenta.

No âmbito educacional, as barreiras vertem inicialmente no processo de diagnóstico da deficiência (que inclui a aceitação da deficiência pelos pais e responsáveis pelos alunos) e fluem para a insuficiência dos sistemas de saúde pública para: 1 - Realizar consultas e exames; 2 - Emitir relatórios diagnósticos e de acompanhamento; 3 - Desenvolver o atendimento especializado e regular.

Elas emergem também na exiguidade da formação dos profissionais da educação para atender às demandas inclusivas (formação dos servidores efetivos e contratados) e da deficiência da estrutura física das unidades escolares para assegurar a permanência das PCDs nos espaços escolares (salas de aula e espaços coletivos adaptados, recursos e equipamentos adequados e salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Nesta perspectiva, a responsabilidade de materializar a inclusão nos muros escolares recai sobre a figura do gestor escolar, agente educativo cuja função articuladora coloca-o sobre um patamar de visibilidade, capaz de, constituí-lo como promissor identificador e descritor dos principais desafios encontrados pelas redes municipais de ensino no processo da garantia do direito à educação.

Neste sentido, a viabilização da EI na escola pública tem requerido dos gestores compromisso e envolvimento com a formação integral de todos os estudantes, além do acompanhamento da vivência dos educandos, buscando “promover, por um lado, suas conquistas individuais e coletivas e por outro, discutir com a família, a comunidade, o corpo docente e os demais agentes educativos os mecanismos de superação das dificuldades identificadas no movimento da inclusão” (Azevedo; Cunha, 2008, p. 66).

Por todas as circunstâncias e responsabilidades imbricadas no processo de gerir uma unidade escolar, o gestor escolar pode, assim, fornecer relevantes informações para a reformulação e análise das propostas de inclusão empreendidas pelos governos.

2. MÉTODO

Este estudo foi desenhado a partir da pesquisa documental, com forte acentuação legislativa, revisão da literatura e pelo registro e análise de narrativas discursivas de diretoras de escolas construídas através da realização de entrevistas e perquiridas à luz da análise do discurso.

Deste modo, o percurso metodológico foi fundamentado na perspectiva de que as entrevistas narrativas se constituem como oportunidades de ativação de memórias (Dominicé, 2010; Ferrarotti, 2010), identificação e reelaboração de sentidos das relações pessoais e profissionais e publicização de realidades conhecidas por sujeitos que exercem papel específico e fundamental na materialização de políticas públicas.

Desta forma, os princípios teóricos-metodológicos foram construídos a partir das contribuições de Delory-Momberger (2012), Jovchelovitch e Bauer (2002), Schütze (2010) e de Josso (2004), que afirmam que, por meio da narração, os sujeitos são capazes de vincular suas experiências individuais e coletivas, fornecendo assim retratos mais fiéis da sua interpretação de mundo.

Assim, a centralidade do texto recai sobre as dificuldades ou desafios narrados por gestoras escolares para assegurar o direito à educação às PCDs na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA (RMES). Inferimos que, a trajetória de construção do texto foi costurada mediante cenas e diálogos que emergem das memórias narrativas das gestoras na experiência profissional e exprimem os percursos de vida, profissão e formação de diretoras de sete diferentes escolas da referida rede de ensino. As escolhas das respondentes se deram de forma aleatória, dentro de espaços formativos e rodas de conversa promovidos pela referida rede ao longo do ano de 2021.

Assim, participaram da pesquisa sete diretoras de unidades escolares, na faixa etária de 47 a 51 anos de idade e com mais de 12 anos de atuação no cargo. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e online, entre os meses de outubro e novembro de 2021. Em tempo, esclarecemos que, por conta do compromisso ético, substituímos os nomes das participantes por nomes de países africanos.

3. RESULTADOS

3.1 Percursos jurídicos e desdobramentos práticos da educação inclusiva

No Brasil, a EI tem seus marcos datados na década de 1960, com a publicação da Lei nº. 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças com alguma deficiência ou altas habilidades/superdotadas.

Esse processo, no entanto, sofreu avanços e retrocessos e desenvolveu-se de forma significativa a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), que estabeleceram o dever do Estado com a educação escolar pública no tocante ao AEE gratuito aos estudantes com deficiência.

Indo por esse viés, o Conselho Nacional de Educação publicou normas jurídicas, que orientam a prática da inclusão educacional através de resoluções e decretos, entre os quais se destaca a Resolução de nº. 04, de 05 de outubro de 2009. O mesmo conselho instituiu as Novas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (EB), na modalidade de Educação Especial, definiu conceitos e estabeleceu as vinculações orçamentárias e os procedimentos necessários à garantia do direito à educação pública da pessoa com deficiência em instituições regulares de ensino.

Como defendem Batista e Mantoan (2006) e Mantoan e Egler (2006), esse atendimento, que nasceu de uma nova concepção da Educação Especial, é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar e existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e o que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), referencial jurídico mais abrangente e detalhado, o ordenamento jurídico sobre o assunto foi ampliado. Ele foi incorporado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), publicada sob a lei de nº. 13.146, em 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Nesta perspectiva, a LBI reafirmou a autonomia e a capacidade das PCDs para exercerem seus atos na vida civil, em condições de igualdade com as demais pessoas; estabeleceu pena para a prática de discriminação, abandono e exclusão; criou o benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave e garantiu a prioridade na restituição do Imposto de Renda aos

contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro, entre outros direitos.

Na dimensão educacional, a LBI assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE, com fornecimento de profissionais de apoio e proibiu as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.

Assim, à luz da LBI, foram reconfiguradas as responsabilidades políticas dentro e fora das instituições educativas a fim de garantir, não só no papel, a inclusão das PCDs. Seguindo o fluxo das discussões sobre essa reconfiguração, Tezani (2004) aborda a importância do gestor para a implementação do projeto da EI na escola ao afirmar que, para que a prática inclusiva seja efetivada, o gestor escolar deve se envolver não só com as atribuições administrativas, mas também, participar das:

[...] reuniões pedagógicas, desenvolver ações relacionadas à acessibilidade universal, identificar e realizar as adaptações curriculares de grande porte e fomentar as de pequeno porte, possibilitar o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar [...] (Tezani, 2004, p. 4).

Sob a ótica desta autora, os melhores caminhos para se construir a escola inclusiva estão inseridos num escopo de ações que incluem: as adaptações físicas e sociais às necessidades e o estabelecimento de redes de apoio; a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, de avaliação e de socialização; a criação de ambientes que facilitem a aprendizagem do educando e dos educadores envolvidos; e a exploração da ludicidade como principal mecanismo de desenvolvimento coletivo e social.

Além de apontar a importância da gestão no processo de inclusão, a autora também sugere aos gestores que, ao construírem a dinâmica da EI, as escolas não se preocupem apenas com as adaptações do meio físico, mas também com a formação humana e a composição de pares.

3.2 Contextos de inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA (SMED)

Seguindo os dispositivos legais (CF/88 e LDB/96), os municípios têm autonomia para definir conceitos, procedimentos e metas para desenvolver a inclusão escolar a partir do escopo jurídico nacional e da realidade local. Desta forma, o Conselho Municipal de Educação de Salvador (CME), publicou a Resolução nº. 038/2013 que estabeleceu as normas para a Educação Especial, na

perspectiva da EI, para todas as etapas e modalidades da EB no Sistema Municipal de Ensino de Salvador/BA.

Nesta perspectiva, o município publicou a Lei nº. 9105/2016 que versa sobre o processo de inclusão em comento, estabelecendo, em seu artigo 4º, metas a serem alcançadas até o ano de 2026. Com referência à inclusão de pessoas com deficiência, este plano estabelece como meta de número quatro:

Universalizar, para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Salvador, 2016).

Tal meta foi elaborada com base no Plano Nacional de Educação por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo, ela se mostra muito audaciosa (universalizar), se considerarmos a disparidade entre a demanda e a vacância para PCDs nas escolas do município. De acordo com o portal da SMED, até o mês de fevereiro de 2022 foram registrados no sistema de matrículas, 6.178 (seis mil, cento e setenta e oito) estudantes com deficiência, efetivamente matriculados para este ano letivo, cuja distribuição pode ser observada no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos estudantes com deficiência matriculados da RMES, por segmento, até o mês de fevereiro de 2022

SEGMENTOS	Nº DE ESTUDANTES
Creche	224
Pré-escola	574
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – EF I	3.496
Séries Finais do Ensino Fundamental - EF II	1.446
Séries Iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA I	136
Séries Finais da Educação de jovens e Adultos – EJA II	302
Total	6.178

Fonte: Elaborado pelas autoras, tendo como base os dados disponibilizados em:
<http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio/index/>

Analisando os dados, observamos que o segmento com o maior número de estudantes com deficiência é o EF I (do 1º ao 5º ano de escolarização), com 3.496 matrículas registradas até fevereiro

do ano de 2022. Estes números, contudo, correspondem ao total geral de matriculados e não ao número exato de PCDs matriculadas na Rede, pois, há estudantes com deficiência que não são contados pelo sistema, porque não possuem laudo fornecido por profissional devidamente habilitado para oferecer o diagnóstico, conforme afirmou a entrevistada Libéria.

Ademais, os dados apresentados pela SMED não espelham a demanda por vagas, pois, segundo experiência dos participantes da pesquisa, a quantidade de PCDs em idade escolar que procura vaga no sistema público municipal é muito maior do que o número de vagas disponibilizadas. Isso é comprovado pelo relato de gestoras que afirmam que muitas famílias de pessoas com deficiência procuram vagas nas escolas públicas municipais próximas de suas residências, mas não encontram. Por conta disso, algumas crianças ficam sem estudar, já que seus familiares não podem acompanhá-las até a unidade escolar que disponibiliza vaga, geralmente em outras comunidades ou bairros.

De acordo com Congo,

[...] Essa dificuldade de deslocamento das famílias para outras comunidades se torna mais proeminente quando se trata de crianças com deficiência física (CONGO).

Sobre isso, Angola complementa:

[...] A pouca acessibilidade oferecida nas vias e transportes públicos de Salvador e a violência constante na realidade das periferias se configuram como um fator dificultador para o deslocamento das pessoas com deficiência física (ANGOLA).

Ao falar sobre o número de vagas disponíveis nas unidades escolares, Congo pontua que,

[...] Embora a Rede tenha crescido em número de escolas, tais instituições ainda não são suficientes para satisfazer a demanda oriunda da explosão demográfica ocorrida nos grandes centros urbanos (CONGO).

Neste sentido, Benin afirma que é comum receber, na unidade escolar, famílias que alegam estar há muito tempo em busca de vaga em escolas municipais. Este relato indica que não há um estudo prévio por parte da SMED para mapear, em parceria com o sistema público municipal de saúde, a real demanda de vagas para as PCDs em cada comunidade.

Nesta direção, evidências apontam que nem mesmo o sistema de saúde possui o mapa nítido de PCDs, já que o fluxo de pacientes é maior que o fluxo de unidades de saúde equipadas para acolher, diagnosticar e acompanhar estas pessoas, com a rapidez que a situação exige.

As entrevistadas relatam que o número de estudantes com deficiência que chegam às escolas, sem portar laudo e o tempo que as famílias investem para conseguir realizar todas as consultas e exames para a comprovação (em média de dois anos em casos de deficiência cognitiva ou do espectro autista) tem aumentado a cada ano. Diante destas demandas, questionamos as ações do sistema municipal para superar tais constatações.

Através da pesquisa documental, identificamos que a gestão pública municipal vem empreendendo esforços para normatizar e efetivar o processo de inclusão através de estratégias de ação que incluem: o estabelecimento de parcerias com os Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAEE; a implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; a realização de cursos/palestras de formação continuada de professores para atendimento de alunos da Educação Especial e a implantação de núcleos de atendimentos multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria nas diversas áreas administrativas de Salvador, dentro dos Centro de Referência da Assistência Social - CRAS .

Ademais das ações citadas, verificamos que a SMED tem executado a manutenção e ampliação de programas que promovem a acessibilidade nas instituições públicas, a oferta de educação bilíngue em Libras, a promoção de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e Direitos Humanos e a ampliação de equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Tais ações, contudo, caminham num ritmo desproporcional às necessidades das comunidades.

Quanto ao tratamento dispensado aos estudantes em sala de aula regular, as regras legais implementadas por esta rede estabeleciam, até 2021 que, para cada dois alunos com deficiência, deve existir um ADI devidamente formado para prestar atendimento, o que não ocorre na maioria das escolas municipais, revelando um déficit de profissionais e a solidão dos gestores e dos professores para acolher e acompanhar as crianças com deficiência.

De acordo com o relato da entrevistada Libéria, a explicação para o déficit ADIs na referida rede pode estar pautada em duas explicações: a questão trabalhista, já que, a função do cuidador escolar não está regulamentada enquanto profissão na legislação brasileira; e a restrição orçamentária imposta pela lei de responsabilidade fiscal – esta estabelece um percentual máximo

para gastos com pagamento de pessoal terceirizado. De acordo com a entrevistada Malauí, esta realidade obriga as famílias das crianças com deficiência a recorrerem ao Ministério Público (MP) para obrigar a rede a contratar o número de profissionais proporcional à demanda. Esta é uma alternativa provisória e insuficiente, como afirma a entrevistada Chade.

Neste caso, para suprir tal demanda, a SMED, a mesma entrevistada afirma que a rede deveria realizar concurso público para cumprir o que foi estabelecido no artigo 62 da LDB/96, de forma que, o profissional responsável pelo acompanhamento das PCDs possua formação em curso de licenciatura plena. Desta maneira, todos os componentes humanos da rede de apoio escolar para o atendimento à estas pessoas seriam habilitados (licenciados) para executar o trabalho.

Acentuando ainda mais as deficiências do processo de inclusão, neste ano de 2022 a SMED ampliou o número de estudantes com deficiência por turma (de dois para cinco) e alterou a portaria de matrícula que previa a ocupação de duas vagas para cada estudante com deficiência, sem com isso, ampliar o número de ADI nas unidades escolares.

Desta maneira, o descompasso entre o que é proposto, a ampliação da inclusão, e o que é executado pode ser identificado no relato da gestora Benin ao afirmar ela que na escola onde atua existem hoje quase trinta alunos com deficiência e apenas uma ADI. A gestora relata ainda que em uma das salas de aula (turma de 1º ano de escolarização) tem duas crianças com microcefalia, uma com autismo nível 3 e, ainda, três crianças que ainda não têm laudo, mas que apresentam dificuldade de aprendizagem e apenas uma ADI.

Como afirma Angola, em situações como esta os docentes ficam sobrecarregados e falta estrutura e apoio técnico e pedagógico para que estes profissionais desenvolvam suas atividades de forma satisfatória. A participante levanta um questionamento: “de que maneira uma professora conseguiria alfabetizar 25 crianças, que é o caso da turma em questão, num cenário como este”? Nestes termos, a ausência de estrutura profissional compromete o desenvolvimento educacional não só das crianças com deficiência, mas, repercute no desempenho do educador, das crianças sem deficiência e, à longo prazo, nas notas de desempenho estudantil nas provas internas e externas operadas na rede.

3.3 Narrativas sobre desafios da inclusão para gestores escolares

Ao questionar sobre as adversidades encontradas no processo inclusivo nas unidades de ensino, a investigação identificou, através das narrativas apresentadas, que as dificuldades

enfrentadas pelas gestoras para assegurar o processo de inclusão escolar se situam em três dimensões: física, formativa/pedagógica e cultural/social descritas a seguir.

3.4 Dimensão física

A precária estrutura física das escolas na RMES é uma realidade presente desde a institucionalização do sistema municipal, que não previu, desde o início, a construção de prédios escolares adequados aos padrões estabelecidos em normas de segurança e ergonomia. Neste aspecto, o processo de municipalização do EF (intensificado a partir da década de 1990) ocorreu sem a devida estruturação do sistema. Tal desestruturação não se restringe, contudo, ao cumprimento de normas de acessibilidade, mas, a oferta de ambiente propício para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, já que, as instalações das escolas da rede municipal, com raríssimas exceções, são isentas de climatização, ventilação, iluminação e dimensão adequadas.

Neste sentido, no que tange a questão da acessibilidade, de acordo com as gestoras entrevistadas, a maior parte das escolas municipais possui pouca ou inexistente estrutura para receber os alunos (rampa de acesso, pista tátil, banheiros adaptados, salas de AEE etc.), apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos por parte da SMED. Esta condição é evidente mesmo nas escolas que possuem salas de AEE (cerca de 48 escolas, num universo de mais de 430 unidades na Rede).

O quadro de desestrutura é agravado porque:

[...] As escolas dispõem de pouca autonomia financeira para promover reformas significativas e adaptações (CHADE).

[...] Pela dependência das escolas do setor de manutenção da Rede, porque as verbas destinadas à manutenção dos espaços são administradas pela SMED, que estabelece setores responsáveis para fazer a vistoria e adaptação dos espaços. O setor responsável por tais atribuições, por sua vez, dispõe de poucos profissionais para dar conta do contingente de escolas da rede (GUINÉ).

Além disto, muitas escolas funcionam em prédios ou casas alugadas, condição impeditiva de grandes reformas, de acordo com as normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Há, segundo os relatos, escolas que funcionam em casas adaptadas, algumas com falta de ventilação e salas mal dimensionadas, com espaços restritos e apresentando baixa possibilidade de

mudança estrutural. Essa condição do espaço físico das unidades escolares é explicada por Autor 1 (2015) ao mencionar a dificuldade encontrada pela SMED para selecionar prédios para a instalação de uma escola nas periferias da cidade.

Acerca das escolas que possuem as salas de AEE, verificamos que alguns recursos audiovisuais e equipamentos são enviados pelo Ministério da Educação (MEC) diretamente para as escolas, mas, como a adaptação e manutenção do espaço ficam sob a responsabilidade da SMED, nem sempre esses serviços ocorrem de forma concomitante ao recebimento dos equipamentos e recursos.

Neste sentido, o gestor escolar que possui autorização do MEC para a implantação das referidas salas, fica impossibilitado de fazê-lo pela ausência de espaço físico para acondicioná-los. A solução, de acordo com uma entrevistada, é destinar os equipamentos e recursos didáticos aos depósitos da prefeitura durante anos, o que implica na possibilidade de dano destes equipamentos e recursos didáticos.

Outra situação comum nas escolas geridas pelas entrevistadas é:

[...] a necessidade de trocar turmas de salas no decorrer do ano letivo para permitir que pessoas com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas, possam frequentar as aulas. Isso ocorre porque algumas escolas da rede possuem pavilhões localizados em andares diferentes, ligados por escadas (MALAUI).

Neste sentido, a pouca incidência de pistas táteis dentro das escolas, nas vias públicas e a inexistência de sinalizas com sinais sonoros na frente dos estabelecimentos escolares também se constituem como elementos dificultadores da autonomia e da locomoção, segundo as entrevistadas.

3.5 Dimensão Formativa/Pedagógica

Nesta dimensão, um dos grandes problemas enfrentados pelas gestoras é a:

[...] Insuficiência de profissionais com a devida formação para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual. Isto se constitui em um grande desafio para alinharem a gestão pedagógica (ANGOLA).

Com já foi sinalizado, ademais do baixo índice de formação em EI dos docentes concursados e dos contratados, as ADIs também não possuem a devida formação. A formação adequada para realizar o acompanhamento pedagógico de pessoas com algumas síndromes ou mais de uma

deficiência configura-se como elemento fundamental para o desenvolvimento do aluno. Sobre isso Benim afirma que:

[...] A SMED não tem privilegiado a contratação de pedagogos para atuarem como ADIs, desconsiderando a necessidade de uma formação mínima da área da Educação, para que estes profissionais possam auxiliar os alunos com deficiência. Nesta perspectiva, a SMED tem contratado estudantes do curso de Direito, Farmácia e Administração de Empresas e pessoas com ensino médio, para executarem a função (BENIM).

Por outro lado, os parques eventos promovidos pela SMED para a discussão das deficiências e para a partilha de experiências de sucesso não conseguem alcançar o grande contingente de docentes, coordenadores e ADIs atuantes na Rede. Em decorrência disso, é pequeno o número de docentes que possui conhecimento específico para elaborar atividades pautadas nas necessidades de cada pessoa com deficiência. Corroborando com esta afirmação, a gestora Libéria salienta que:

[...] Sabendo-se que todo aluno com deficiência tem o direito de ter um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), e que todos os docentes da rede podem receber alunos com deficiência em suas turmas, acredito que todos os professores, coordenadores e gestores escolares e auxiliares deveriam ter acesso aos conhecimentos mínimos para elaborar, executar e acompanhar o PDI destes alunos (LIBÉRIA).

Esta gestora ressalta ainda que uma grande dificuldade relacionada à implantação de salas de AEE nas escolas municipais de Salvador/BA é a carência de professores especializados em EI. Segundo estabelecem as normas da Secretaria, para atuar em salas de AEE, os professores devem ter um tipo de formação específico, não ofertado pela SMED. Essa formação, de acordo com a gestora Congo, deveria ser ofertada para o maior número possível de profissionais a fim de garantir o diálogo sobre inclusão nas escolas.

No tocante ao trabalho desenvolvido pelos professores especialistas em escolas do EF II, Angola reconhece que,

[...] Em muitos casos, o trabalho dos docentes do AEE é um trabalho solitário porque poucas pessoas da escola e da comunidade possuem conhecimentos específicos para discutir as estratégias de promoção do desenvolvimento do aluno com deficiência (ANGOLA).

Assim, as dificuldades da dimensão formativa ficam ainda mais evidentes nas escolas que oferecem o EF II, porque, aliado a falta de formação inicial e continuada, os professores chamados 'aulistas',

[...] não dispõem de tempo hábil para identificar uma deficiência ou mesmo para acompanhar o desenvolvimento daqueles que já possuem indicação ou laudo comprobatório de sua deficiência; discutir a situação com outros colegas; construir o PDI dos alunos, etc. (LIBÉRIA).

Nesta perspectiva, a maior parte dos docentes e dos ADIS não estão devidamente habilitados para acompanhar pedagogicamente os alunos. No caso dos docentes, a dificuldade começa no processo de formação inicial, nas licenciaturas que possuem pouco tempo dedicado, na sua grade curricular, para a discussão do processo de inclusão educacional.

No EF II, a questão da formação inicial específica é ainda mais complexa porque as discussões sobre o processo de inclusão, são ainda mais insuficientes. As grades curriculares destes cursos não possuem tantas disciplinas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo como nos cursos de Pedagogia, curso obrigatório para que um profissional possa atuar como docente na Educação Infantil e no EF I.

Essa precariedade dos currículos e a própria estrutura curricular do sistema de ensino brasileiro constitui-se como um grande desafio, tanto para os professores que enfrentam a dura realidade de dispor de um conhecimento específico para o qual não foram formados, como para os gestores escolares, que precisam acompanhar e assegurar o processo de inclusão das PCDs na Rede.

Como foi exposto, além da exígua formação inicial e continuada, os docentes do EF II também precisam enfrentar os desafios de planejar, executar e acompanhar atividades paralelas para os alunos com deficiência, porque vivenciam um curto período de duração das aulas (50 minutos por aula), uma maior quantidade de alunos em sala e uma quantidade maior de conteúdos a serem ministrados.

Segundo Guiné e Malui, o desafio desses docentes é administrar o tempo para assegurar para os alunos com deficiência, pelo menos, o acesso à informação orientada e a possibilidade de partilhar de atividades pedagógicas com os demais colegas.

Neste caso,

[...] O desafio da gestão escolar é proporcionar para este professor, o conhecimento prévio de que existem alunos com deficiências nas turmas. Depois, manter um elo de comunicação permanente com as famílias e com órgãos de apoio para explorar as possibilidades de acompanhamento multiprofissional para esses alunos. A sequência desta ação indica também a oferta de suporte pedagógico através de rodas de conversas nas reuniões de planejamento (ANGOLA).

Além disso,

[...] O gestor deve cobrar da SMED, profissionais de apoio pedagógico que possam permanecer com os alunos em sala de aula e ainda professores auxiliares e estagiários que possam dar um suporte no acompanhamento pedagógico a esses alunos, seja dentro das salas, seja fora delas (CHADE).

Neste caso, um dos desafios dos gestores é buscar alternativas para proporcionar informações e formações, tanto para os profissionais que atuam na escola, quanto para os responsáveis pelos alunos.

Além desses desafios, o gestor escolar deve buscar implantar uma sala de AEE na escola e buscar profissional especializado a fim de iniciar a inclusão de forma localmente institucionalizada. Para isso, deve percorrer alguns passos entre os quais se destacam: cadastrar a escola no Portal do MEC para receber os recursos necessários à implantação; encontrar profissionais com formação específica para atuarem nessas salas e realizar o acompanhamento do diagnóstico e do desenvolvimento das PCDs, tanto nas salas de AEE, quanto nas salas regulares; promover formação para a equipe; articular parcerias com instituições e pessoas físicas para realizar tais formações.

Em seu relato, Benim afirma que:

[...] O processo de implantação da sala do AEE não é fácil. Em virtude de ter um alto número de alunos com deficiência na escola onde atuo (27 com laudo e 13 sem laudos, numa escola com 401 alunos matriculados), organizei um espaço na escola para o funcionamento do AEE, providenciei pintura do local e mobiliário. Ainda assim, enfrentei muita dificuldade com o encaminhamento de um professor especialista, pela SMED, para ativar a sala (BENIM).

Nesta direção, o gestor escolar também deve orientar o professor a desenvolver atividades e adaptar materiais didáticos para garantir que os alunos com deficiência possam participar das aulas, compreender os conteúdos trabalhados e desenvolver habilidades. Neste caso,

[...] precisa disponibilizar para os docentes, recursos didáticos e materiais escolares a fim de viabilizar a confecção de instrumentos personalizados de trabalho. Esta aquisição deve ocorrer através do aprovisionamento de recursos da escola, via aprovação do Conselho Escolar (GUINÉ).

Nesta perspectiva, de acordo com Libéria,

[...] Uma das características necessárias ao desempenho gerencial do processo de inclusão é a consciência política do gestor, uma consciência latente do seu papel de questionar e de enxergar a escola dentro das dimensões da micro e macro política (LIBÉRIA).

[...] Esta premissa requer que este profissional busque, junto aos órgãos governamentais e não governamentais, as condições básicas para o desenvolvimento das PCDs (CONGO).

Como sinalizado pelas participantes, os ocupantes deste cargo precisam ter sensibilidade para perceber que a inclusão não é um problema. Ela deve ser:

[...] entendida por todos os atores escolares como um movimento que garanta o respeito às diferenças e especificidades de todos e, cuja responsabilidade recai não só sobre a escola, mas, sobre a família e, principalmente, sobre o Estado, que tem que suprir as condições mínimas de trabalho nas escolas (BENIM).

Diante de tantos obstáculos, as entrevistadas afirmaram que realizam o possível para assegurar o direito à educação para os alunos com deficiência e que, dentro desse propósito, estabelecem como metas das unidades escolares a garantia da alfabetização linguística e matemática, a fim de possibilitar aos alunos as condições básicas para acompanharem, ainda que de forma menos aprofundada, as atividades propostas em sala e as demandas de convivência social.

3.6 Dimensão cultural/social

Um dos desafios da inclusão apontados pelas gestoras com referência a esta dimensão se refere ao estreitamento da relação da escola com as famílias das PCDs. Nesta perspectiva, a dificuldade encontrada por gestores e docentes é conquistar a parceira de algumas famílias no sentido de se envolverem no acompanhamento da vida escolar destes alunos.

O primeiro obstáculo é convencer os pais de alguns alunos, de que seus filhos podem ter alguma deficiência e de que precisam de uma avaliação com uma equipe multidisciplinar. Em muitos casos,

[...] As crianças têm traços físicos e comportamentais que sinalizam algum tipo de deficiência, mas, os familiares não aceitam ou têm medo de enfrentar as barreiras sociais que as deficiências podem apresentar (GUINÉ).

Nesta perspectiva,

[...] Parte das famílias só se conscientiza ou só identifica alguma deficiência nos filhos quando estes iniciam a vida escolar (MALAUI).

Cabe ao gestor,

[...] apoiar e orientar as famílias de modo que estas percebam a importância das atividades desenvolvidas nas escolas e nas salas de recursos para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emancipatório das PCDs (CHADE).

De acordo com Benim, este é um trabalho árduo porque o estado de vulnerabilidade social e econômica de algumas famílias também contribui muito para a incidência de alguns casos de abandono e ou de pouca participação das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes. Sobre isso, Angola afirma que:

[...] O acúmulo de trabalho dos pais e responsáveis, a distância das instituições de apoio das periferias, o tempo necessário para acessar os órgãos governamentais para assegurar direitos como a gratuidade nos sistemas de transporte, os custos com transporte e alimentação durante essa busca, o preconceito social, a desestrutura familiar, a quantidade de filhos por família, o estigma que uma deficiência pode adquirir dentro das comunidades são alguns fatores sociais que obstaculizam a aceitação e a participação dos pais na vida escolar das PCDs (ANGOLA).

Como relatado por Libéria,

[...] Quando a escola consegue orientar as famílias e estas buscam instituições de apoio, o desenvolvimento dos alunos se dá de forma mais rápida (LIBÉRIA).

De acordo com as gestoras, elas orientam as famílias a procurarem apoio nos centros especializados. Nestes Centros, as famílias podem conseguir laudo e acompanhamento especializado, pois possuem uma equipe de profissionais devidamente habilitada. De posse destes laudos, as famílias podem, por exemplo, assegurar a garantia de outros direitos, como a gratuidade nos transportes coletivos e o recebimento de auxílios financeiros.

Através da pesquisa realizada nos sítios digitais, identificamos que, em Salvador, estes centros são em número incipiente para atender a demanda. A prova disso é o tempo dispensado pelas famílias nas filas de espera por atendimento (em média 2 anos). São exemplos dessas instituições a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Bahiana de Reabilitação e Educação (ABRE), a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), o SER4 – Irmã Dulce, a Associação de Amigos dos Autistas (AMA), o Instituto de cegos, etc.

Outro desafio apontado por Benim é a falta de apoio de órgãos responsáveis pelo controle das condições de vida das comunidades e das condições de trabalho dos profissionais, como o MP.

De acordo com as narrativas, em muitos casos, a violência operada por alguns dos alunos com deficiência é o reflexo do que estes vivem dentro dos domicílios e das comunidades de origem ou ainda, da falta de medicação e de acompanhamento de saúde adequado. Em caso de denúncia aos órgãos competentes, as medidas são adotadas tão tardiamente que a violência escolar se torna um fator de terror para toda a comunidade. De acordo uma narradora,

[...] Na escola onde trabalho, estudaram vários alunos com deficiência que eram agressivos. Essa condição imprimia pânico à equipe escolar, pois estes agrediam professores, funcionários, gestores, alunos, e até mesmo os próprios pais na escola. [...] Situações como essa, desestabilizam psicologicamente os profissionais e reverberam sobre a nossa saúde física. Algumas vezes ficamos com hematomas e outros ferimentos. (BENIM).

De acordo com as entrevistadas, tais circunstâncias são intensificadas devido a restrição da equipe que compõe a Coordenadoria de Inclusão, setor da SMED, responsável pelas orientações legais, normativas e pedagógicas de todas as unidades escolares desta rede, pois, os gestores e docentes não obtém, de imediato, as orientações e o apoio necessários para superar os casos de violência e abandono.

Neste sentido, acreditamos que, para que haja um suporte eficiente na área de inclusão, seria necessário tanto a ampliação da equipe da Secretaria, quanto a criação de grupos de apoio às escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dispositivos legais e dos documentos oficiais referentes ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, pudemos visualizar o cenário enfrentado pelos gestores da rede municipal de ensino de Salvador para garantir tal inclusão. Através da realização de entrevistas foi possível identificar alguns desafios enfrentados por estes profissionais. Mas, para além dos desafios, identificamos estratégias gerenciais, com resultados exitosos na materialização da inclusão educacional.

Ademais, de tudo o que foi declarado nas entrevistas e da análise documental, o que mais nos surpreendeu foi a proporção dos desafios enfrentados. Se já não bastasse a demanda da própria rede, as participantes nos informaram que a orientação do sistema é que as escolas com salas de AEE devem também, na medida do possível, fornecer atendimento para as pessoas com deficiência de outras escolas e comunidades.

Em face de tão grande responsabilidade e das precárias condições de trabalho, deduz-se que, as gestoras entrevistadas têm empreendido esforços para garantir a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas.

Inferimos assim, que, o processo de inclusão na referida rede requer o apoio de diversos segmentos da sociedade, assim como, das instituições e pessoas que os representam, tanto no que se refere a formação dos profissionais da educação, quanto ao quantitativo de profissionais de suporte presente nas escolas, à melhoria das estruturas físicas das unidades escolares, o fornecimento de materiais pedagógicos específicos e ao apoio aos gestores escolares.

Compreendemos que, para alcançar o objetivo da universalização de vagas para pessoas com deficiência, é necessário que o movimento de concretização do processo de educação inclusiva no município transponha mais vigorosamente a dimensão teórica, documental e acadêmica, e efetue-se mais rápida e profundamente no chão da sala de aula, mediante investimentos nas dimensões estruturais de recursos, de políticas de assistência social e educacional e de formação profissional.

A partir da análise dos relatos coletados, inferimos que a questão da inclusão deve perpassar por um comprometimento social e institucional, no qual, toda a comunidade se empenhe para requerer, junto aos órgãos responsáveis pela defesa da ordem pública e da observância constitucional, como o Ministério Público, o cumprimento das normas jurídicas e a garantia da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- Araujo, J. A. Q. de C. (2015). Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município. [Dissertação de Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador].
<http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/disserta%C3%A7%C3%A3o.mestrado.gestec.2015.Jo m%C3%A1riaAlessandra.pdf>
- Azevedo, M. A. R. de, & Cunha, G. R. da. (2008). Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Educação: teoria e prática*, 18(31), 53-72.
- Batista, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2006). Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In, A. L. L. Gomes et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP.
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008. (2007) Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque.

Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. (2007). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007

Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017. (2017). Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17(51), 523-536.

Dominicé, P. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa, & M. Finger. *O método (auto) biográfico e a Formação*. Natal, EDUFRRN; São Paulo: Paulus. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida). 57-82.

Ferraroti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa, & M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 31-57.

Freire, S.. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Jesus, L. P. de. (2018). Equipe gestora e currículo inclusivo: Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba. [Dissertação de Mestrado em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia].

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 90-113.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Mantoan, M., & Egler, T. (2005). Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Nova Escola: a revista do professor*, 20(182), 24-26.

Portaria nº 397, de 10 de outubro de 2002. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (2002). <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>

Projeto de Lei do Senado Nº 228, DE 2014. Altera a Lei nº 9.394. (1996). que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223>

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Elaborado pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 17.

Salvador. LEI Nº 9105/2016 Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. (2016). <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba>

Salvador. RESOLUÇÃO CME Nº. 038/2013. (2013). Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.

Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 210-222.

Tezani, T. E. R. (2004). Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre gestão escolar e o processo inclusivo. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Carlos].

Vasconcelos, C. R. D., Alves, V. O., & Araujo, J. A. Q. de C. (2021). Narrativas de professores sobre os desafios e possibilidades na prática da educação inclusiva. In XV Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE*, 2021, Curitiba. Anais do XV Congresso Nacional de Educação. EDUCERE [recurso 2021 eletrônico]: Inspirações, espaços e tempos da educação: V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSE : VII Seminário Internacional sobre Profiss. Curitiba: Grupo Marista - PUCPR, 4255-4264.