

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANGÉLICA CARDOSO VIEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO
NA REDE PRIVADA DE ENSINO**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

V658g Vieira, Maria Angélica Cardoso

Gestão Escolar e Inclusão : os desafios da direção na rede privada de ensino / Maria Angélica Cardoso Vieira . – 2019.

103 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins.

1. Educação Inclusiva. 2. Gestão Escolar. 3. Direção. 4. crenças. 5. ações. I. Martins, Gabriela Dal Forno. II. Título.

MARIA ANGÉLICA CARDOSO VIEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO
NA REDE PRIVADA DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Dal Forno Martins

Linha Pessoa e Educação

PORTO ALEGRE

2019

MARIA ANGÉLICA CARDOSO VIEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO
NA REDE PRIVADA DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Gabriela Dal Forno Martins

Prof^a. Dr^a. Marlene Rozek

Prof^a. Dr^a. Luciane Torezan Viegas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar mais esta qualificação profissional, por me dar força e manter sua presença comigo em todos os momentos. Na Bíblia há uma frase, que foi meu ponto de apoio em muitos momentos, registrada no livro de Filipenses 4:13, que diz: “Tudo posso Naquele que me fortalece”, e com ela em mente prossegui.

Agradeço à minha mãe, Alda Cardoso Vieira (*In memoriam*), pois mesmo tendo concluído somente o curso primário, sempre me incentivou a continuar na vida acadêmica, mesmo tendo que dispensar esforços que, muitas vezes, estavam além das suas possibilidades.

Sou grata à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Dal Forno Martins por ter aceitado o desafio de caminhar comigo durante esse processo de aprendizado e construção; por ter sido um apoio acadêmico, pelo grande conhecimento que tem, e emocional, ajudando-me nos momentos em que parecia não ser mais possível continuar usando palavras de encorajamento, ânimo e coragem. Muito obrigada, “Gabi”!

Agradeço aos amigos, prof. Ricardo Rodrigues, que é um grande incentivador e conhecedor das normas técnicas de trabalhos científicos e muito me auxiliou na revisão deste trabalho, Tiago Fiuza, pelos seus conhecimentos na área de informática e por reparti-los comigo, e Rosângela Lopes, pelas palavras de incentivo para prosseguir, me apoiando nas tarefas domésticas para que eu pudesse dedicar mais tempo à leitura e à escrita.

Agradeço também às alunas integrantes do NEPAPI, em especial à Carolina e à Paula Daniela, que contribuíram na análise quantitativa, e ao Leonardo e à Ana Carolina, pelo auxílio na transcrição das entrevistas. Agradeço a eles pelo tempo dedicado em alguns momentos desta caminhada, pois foram determinantes para a conclusão deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos administradores da mantenedora a qual faço parte, pelo incentivo e apoio em todos os aspectos, para que o meu aprimoramento acadêmico se tornasse uma realidade.

RESUMO

As demandas educacionais atuais demonstram a necessidade de mudanças na escola para atender aos alunos de acordo com suas singularidades e especificidades, ou seja, uma escola que abrace a diversidade e siga aprimorando seus processos para alcançar um patamar de excelência. O papel do diretor escolar é fundamental para gerir essas mudanças, uma vez que ele é o gestor majoritário no ambiente escolar. Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar os desafios da gestão escolar na promoção dos processos inclusivos, em uma rede privada de ensino. Para a construção deste estudo, empreendeu-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica contemplando eixos teóricos e pesquisas realizadas acerca da discussão sobre diversidade no ambiente escolar, recursos utilizados na construção de uma escola na perspectiva inclusiva, bem como as ações do diretor escolar como promotor dos processos inclusivos. Duas etapas metodológicas distintas, porém, complementares, foram propostas. A primeira foi de natureza quantitativa, tendo em vista que buscou levantar, de maneira descritiva, por meio de questionário, as crenças de 33 diretores. Em um segundo momento do estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa para aprofundar as mesmas questões anteriores, porém por meio de aplicação de entrevista com três diretores. Foi possível identificar, por intermédio dos instrumentos, que os diretores acreditavam que a Educação Inclusiva é necessária e importante. Contudo, pontuaram algumas dificuldades para a sua implantação, principalmente no que se refere à formação do grupo docente e de apoio, incluindo as famílias, que, muitas vezes, não são parceiras da escola para o desenvolvimento do aluno com deficiência, negando ou negligenciando o assessoramento a este aluno. Por fim, mencionaram a falta de apoio governamental ou institucional para que as questões inclusivas estivessem em um processo mais avançado no espaço escolar. Os diretores demonstraram acreditar na importância de apoiarem as ações inclusivas, embora os processos apontados por eles ainda estejam em evolução por meio de ações desenvolvidas pelo grupo gestor, no qual a sua figura é central, valorizando as questões inclusivas e direcionando a comunidade escolar para incentivar o acolhimento ao diverso, valorizando suas potencialidades e respeitando suas especificidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Gestão escolar; Direção; Crenças; Ações.

ABSTRACT

The current educational demands demonstrate the need for changes in the school to meet the students according to their singularities and specificities, that is, a school that embraces diversity and continue to improve its processes to reach a level of excellence. The role of the school principal is key to managing these changes, since he is the majority manager in the school environment. This research project will aim to characterize the challenges of school management in promoting inclusive processes in a private school network. For the construction of this project, a bibliographical review was undertaken, contemplating theoretical axes and researches about the discussion about the diversity in the school environment, resources used in the construction of a school in an inclusive perspective, as well as the actions of the school director as promoter of inclusive processes. Two distinct, but complementary, methodological steps were proposed. The first was a quantitative nature, in view of the fact that it sought to describe, through a questionnaire, the beliefs of 33 directors. In a second moment of the study, a qualitative approach was used, to deepen the same previous questions, but through application of interview with three directors. It was possible to identify, through these instruments, that principals believe that Inclusive Education is necessary and important, but they pointed out some difficulties for implementation, especially regarding the formation of the teaching and support group, including families that are often not school partners for the development of the student with a disability, denying or neglecting counseling to this student and finally mentioning the lack of governmental or institutional support for inclusive issues to be in a more advanced process in the school space where they are currently. Directors have shown that they believe in the importance of supporting inclusive actions, even though the processes pointed out by them, are still evolving, through actions developed by the management group, where the role of the director is central, valuing inclusive issues and directing the community school in order to encourage the reception of the diverse, valuing their potential and respecting their specificities.

Keywords: Inclusive education; School management; Direction; Beliefs; Actions.

LISTA DE SIGLAS

AEE (Atendimento Educacional Especializado)
APA (American Psychiatric Association)
BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)
BPC (Benefício de Prestação Continuada)
CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)
FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico)
IBC (Instituto Benjamin Constant)
IPES (Instituições Públicas de Educação Superior)
LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
MEC (Ministério da Educação e Cultura)
NAPPB (Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille)
NEE (Necessidades Educativas Especiais)
NEPAPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos)
PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)
PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)
PROESP (Programa de Apoio à Educação Especial)
PROLIBRAS (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais)
RENAFOR (Rede Nacional de Formação de Profissionais de Educação)
SEB (Secretaria de Educação Básica)
SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)
SINEPE (Sindicato do Ensino Privado)
SRM (Sala de Recursos Multifuncionais)
UAB (Universidade Aberta do Brasil)
UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atuação dos dirigentes da escola tradicional (administração) e da escola contemporânea (gestão)	43
Quadro 2 – Categorias e subcategorias resultantes do processo da análise de conteúdo.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização geral dos estudos selecionados na construção do estado do conhecimento	45
Tabela 2 – Frequência de respostas dos diretores a cada questão do “Questionário de crenças sobre a Educação Inclusiva”	67
Tabela 3 – Frequência de respostas dos diretores a cada questão do “Questionário de crenças sobre a Educação Inclusiva”, de acordo com as dimensões: modelo de segregação, modelo misto e modelo inclusivo	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de diretores conforme seu curso de graduação inicial59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos da pesquisa	15
2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	16
3 PROCESSOS PEDAGÓGICOS IMPLICADOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
3.1 Um olhar inclusivo sobre o currículo, as metodologias, a relação professor-aluno e a avaliação	27
3.2 O atendimento educacional especializado (AEE).....	34
4 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS	41
4.1 Estado do conhecimento	44
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
5.1 Caracterização do estudo	52
5.2 Participantes.....	52
5.3 Instrumentos.....	53
5.4 Procedimentos de coleta de dados	55
5.5 Procedimentos de análise de dados.....	55
5.6 Aspectos éticos	56
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
6.1 Análise dos questionários: o contexto geral das escolas e as crenças dos diretores sobre a Educação Inclusiva	58
6.1.1 <i>Caracterização dos diretores</i>	58
6.1.2 <i>Caracterização da escola</i>	61
6.1.3 <i>Crenças dos diretores relativas à Educação Inclusiva</i>	64
6.2 Análise das entrevistas: um olhar mais aprofundado a respeito dos desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos.....	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

A área educacional sempre despertou meu interesse e por isso tem feito parte da minha trajetória profissional desde muito cedo. No início, como pedagoga, atuei em sala de aula, porém, com o passar do tempo, fui assumindo funções administrativas. No entanto, as questões pedagógicas e relacionadas ao desenvolvimento dos alunos permaneceram sendo motivo de minha atenção, paralelamente a tudo que, naquele momento, envolvia de forma mais tradicional o trabalho do diretor escolar.¹

Com o passar do tempo, e acompanhando também as mudanças na própria concepção de gestão, fui, juntamente com os outros membros da equipe de gestão da escola onde atuo (coordenadores e orientadores, por exemplo), oportunizando aos professores alguns projetos específicos na área pedagógica. Entre eles, destacam-se as formações continuadas, dando prioridade a temas importantes, como a inclusão de alunos com deficiência,² pois ao longo da caminhada percebeu-se o quanto era preciso avançar nesse aspecto, razão pela qual decidi desenvolver este trabalho de pesquisa.

Minha experiência profissional foi adquirida trabalhando na mesma rede privada de ensino durante 25 anos, onde desenvolvi várias funções, e há 16 anos atuo como gestora escolar. Por essa razão, e considerando também que há menos ênfase em estudos e investimentos sobre o tema no setor privado de ensino, como será discutido mais adiante, decidi realizar este trabalho de pesquisa nesta rede de ensino, pensando justamente em poder contribuir de maneira mais eficaz e assertiva nas questões relativas à Educação Inclusiva. Contudo, fiz essa escolha compreendendo o desafio do distanciamento necessário para que a pesquisa pudesse ser conduzida com rigor e produzir contribuições relevantes para a área educacional.

No que se refere ao distanciamento, de acordo com Kreppner (2011), é preciso considerar o fato de que o pesquisador, por se constituir uma pessoa, tem suas concepções e experiências prévias. Assim, é preciso que haja uma intensa “resistência à realidade”, ou seja, a experiência da perplexidade, da não compreensão, deve motivar a repensar questões preconcebidas, dessa forma dando lugar ao novo, dentro de um contexto familiar, como é o

¹ As questões que envolvem diferentes modelos de gestão escolar serão abordadas posteriormente no marco teórico.

² Neste estudo, o termo *deficiência* será utilizado para abordar o público-alvo da Educação Especial, conforme apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, os sujeitos com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação.

caso. Isso não significa que é possível, ao pesquisador, assumir uma postura de “neutralidade”, já que sua subjetividade também é parte importante do processo de construção dos dados da pesquisa. Nesse sentido, Kreppner (2011) diz que implica muito mais do que uma postura de curiosidade, de desejo por conhecer aspectos antes não explorados.

Nessa mesma direção, Dessen e Murta (1997) referem que a familiarização entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) poderá ocasionar algumas alterações cognitivas no decorrer do processo, acarretando uma percepção da realidade peculiar e mutável. Desse modo, o estilo de interação desenvolvido é extremamente importante, para que ambos possam interagir de forma que seja mantida a individualidade, principalmente no que se refere ao campo das ideias e posicionamentos.

Mesmo tendo consciência dos desafios de desenvolver esta pesquisa, em um ambiente que me é familiar, como já mencionado, permaneci com o propósito, pois após vários anos atuando como gestora escolar e compartilhando as vivências dos percursos escolares de crianças e adolescentes com deficiência, passei a analisar minha trajetória profissional e a me perguntar: tenho, como gestora, proporcionado meios e condições para que estes alunos sejam desenvolvidos e atendidos de forma adequada e satisfatória? Percebo suas necessidades e procuro atendê-las, uma vez que, muitas vezes, está em minhas mãos a possibilidade de contribuir para esses processos?

Após essa reflexão, passei a desejar explorar de maneira mais concreta, sistemática e profunda quais seriam os desafios da gestão escolar³ na promoção de processos inclusivos dentro de uma unidade privada de ensino regular, a partir do olhar do diretor, como parte integrante de uma equipe gestora.

Sabemos que o diretor tem em seu cotidiano várias demandas que tomam parte significativa de seu tempo, as quais, na maioria das vezes, são voltadas para tudo aquilo que compreende o espaço escolar, procurando atender e auxiliar no que diz respeito aos desafios do dia a dia de cada setor. Nesse contexto, outra inquietação surgiu: como é possível o diretor escolar estar inteirado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, com quem convive durante boa parte de seus dias, os quais também estão sob sua responsabilidade?

³ Neste trabalho, o termo *gestão escolar* será utilizado para se referir a uma área de atuação profissional no campo da Educação que implica processos de trabalho específicos (LÜCK, 2009). Os termos *diretor* e *direção* serão utilizados para fazer referência ao cargo funcional ou a um dos membros da equipe de gestão. Essas diferenciações serão mais detalhadas ao longo do trabalho.

Ao observar o cotidiano escolar, percebo que, muitas vezes, em função das demandas da gestão, questões relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência ficam mais sob a responsabilidade do orientador educacional. Ao analisar essa realidade, passei a me questionar se ele deveria estar sozinho no processo de acompanhamento dos alunos com deficiência, ou se outros membros da equipe gestora, da qual o orientador faz parte, deveriam também se envolver nas questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento desses alunos.

Nesse contexto, quando falamos de uma escola para todos, é importante questionar-se a respeito de como a equipe gestora compreende essa temática. Está bem definido qual é o papel da gestão diante da promoção de processos inclusivos em uma escola regular?

Inicialmente, entende-se que a escola para todos é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Nesse sentido,

inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que, no significado de inclusão, aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe outra visão. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, logo o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação. (VOIVODIC, 2004, p. 46).

Em minha trajetória profissional, percebo que poucas escolas regulares têm um olhar diferenciado e atento para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, fato que talvez justifique a precariedade dos ambientes que deveriam ser destinados para que eles possam se desenvolver e aprender.

Durante muitos anos, permaneceu a ideia de que a Educação Especial, desenvolvida paralelamente à educação regular, seria uma maneira eficaz de atendimento aos alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequavam a sistemas de ensino mais padronizados. Essa forma de pensar acabou gerando um grande impacto na história da Educação Especial, resultando em atividades que marcavam os aspectos relacionados à deficiência, em oposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da Educação e dos Direitos Humanos vem alterando os conceitos, as legislações, as práticas de educação e de gestão, mostrando a necessidade de se incentivar uma reestruturação das escolas de ensino regular e da Educação Especial.

Nesse sentido, a gestão deve estar envolvida nos processos inclusivos para proporcionar, juntamente com o corpo docente, uma formação eficaz para todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Para Ross (1998 *apud* SANT'ANA, 2005, p. 228),

o diretor deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como buscar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. O diretor precisa também ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e buscar favorecer a relação entre a escola e a comunidade.

As questões que envolvem o respeito à diversidade são cada vez mais debatidas em encontros e seminários de educação, porém, percebo que é preciso acelerar o processo, especialmente no que se refere às escolas regulares, pois esse é um caminho essencial se realmente queremos ter uma sociedade igualitária. Assim, cada vez fica mais claro que a gestão de uma escola regular precisa ter seu discurso coerente com a prática: escola para todos, que acolhe as diferenças, que convive com a diversidade e que garante a participação e a aprendizagem de todos.

Recentemente, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul passou a orientar as escolas públicas e, principalmente, as privadas a se adequarem ao que é estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e, em adição, tem promovido uma supervisão desse processo. Tal orientação surgiu após pesquisa junto à rede privada de Porto Alegre, que identificou o despreparo da maioria das escolas para atender às demandas e exigências contidas na Política Nacional. Esses movimentos parecem indicar uma preocupação mais efetiva do poder público na implementação da Política de Educação Inclusiva, o que ressalta ainda mais a importância do investimento por parte dos gestores escolares em sua própria preparação para trabalhar com qualidade na busca de uma escola, de fato, inclusiva. Nesse contexto, o presente trabalho buscou responder ao seguinte **problema de pesquisa**: quais são os desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos, em uma rede privada de ensino, a partir das crenças do diretor? Com o objetivo de ter este questionamento respondido, as seguintes questões de pesquisa foram formuladas:

- *Quais são as crenças do diretor escolar a respeito da Educação Inclusiva?*
- *Quais processos são necessários, de acordo com as crenças do diretor, para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva?*
- *Quais ações são realizadas pelo diretor na promoção de processos inclusivos?*

Para responder a essas perguntas, inicialmente serão apresentados os fundamentos teóricos que sustentam este estudo, organizados em três capítulos. O primeiro tem por título “Fundamentos históricos, políticos e legais da Educação Inclusiva” e apresenta o percurso histórico que culminou na adoção da Educação Inclusiva como paradigma oficial para se pensar a educação de pessoas com deficiência no país. Após, no capítulo intitulado “Processos

pedagógicos implicados na Educação Inclusiva”, são discutidos os diferentes processos pedagógicos necessários quando se pensa na educação de alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva. Por fim, o capítulo seguinte trata dos “Desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos”, a partir de discussão conceitual sobre o tema da gestão escolar e de uma revisão de estudos já realizados no Brasil. Após o marco teórico, será apresentada a metodologia do estudo.

1.1 Objetivos da pesquisa

Este trabalho apresenta como **objetivo geral**: compreender os desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos em uma rede privada de ensino, a partir das crenças do diretor. Delimita-se, como **objetivos específicos**: a) caracterizar quais são as crenças do diretor escolar a respeito da Educação Inclusiva; b) identificar quais processos são necessários, de acordo com as crenças do diretor, para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva; e c) analisar as ações realizadas pelo diretor na promoção de processos inclusivos na escola.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Embora, atualmente, pelo menos como discurso, prevaleça uma tendência à valorização da inclusão escolar, ou seja, da escolarização de todas as pessoas, considerando suas necessidades particulares, em um único espaço (no caso, a escola regular), isso nem sempre foi assim. Dessa forma, de modo a compreender como se chegou a esse discurso, bem como entender os desafios que ainda se fazem presentes, neste capítulo será apresentado um breve apanhado histórico, político e legal que culminou na adoção da Educação Inclusiva como política pública em nosso país.

Ainda que de maneira pontual, é importante iniciar a história relembrando que, no século XIX, a sociedade ainda era predominantemente rural. Isso implicava menor nível de exigência intelectual para a execução das atividades laborais. Ou seja, o trabalho demandava mais esforço físico do que intelectual; assim, havia menor necessidade de desenvolver habilidades intelectuais complexas.

Com o passar do tempo, porém, a sociedade foi se transformando e um nível elevado de escolaridade foi se tornando cada vez mais necessário, o que demandou o ingresso das pessoas nas escolas, de modo a prepararem-se para o mercado de trabalho. Assim, de acordo com Januzzi (2012), foi a partir do processo de industrialização da economia brasileira, inserida em um modelo capitalista de produção, que se buscaram requisitos de escolaridade e de conhecimentos mais específicos. Nesse contexto, o mercado de trabalho passou a selecionar os indivíduos “produtivos” e “improdutivos”, assim, as pessoas com deficiência não tinham oportunidades iguais aos demais, surgindo então a era da institucionalização dessas pessoas.

Nessa lógica, conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento para aqueles que não podiam contribuir para o avanço da nação. O surgimento dessas instituições serviu não somente para receber os “improdutivos”, que não tinham lugar na sociedade capitalista, mas para acolher esses “desfavorecidos” da graça de Deus, o que justifica o sentimento de compaixão e piedade percebidos nesses espaços.

A educação passou a ser, então, o principal meio de preparação de jovens para atender às demandas de uma sociedade que se desenvolvia rapidamente; porém, os alunos que tinham deficiência de qualquer natureza eram separados, pois não podiam conviver nos mesmos espaços que os alunos sem deficiência. Nesse contexto, iniciou-se um novo campo de conhecimento: a Educação Especial.

A escolarização se apresenta neste cenário como algo necessário para o desenvolvimento do país. Neste processo foi-se distinguindo os “diferentes”, e suas diferenças físicas e intelectivas foram ressaltadas, defendendo-se a segregação. (FERREIRA, 1999, p. 11).

Logo, a sociedade se desenvolvia carregando as marcas da segregação, cada vez mais evidenciando as diferenças entre os indivíduos, separando, classificando e, dessa maneira, fortalecendo a segregação. Porém, na segunda metade do século XX, em 1959, na Dinamarca, surgiu a ideia de “normalização”, a partir da qual as pessoas com deficiência foram encorajadas a se inserir na sociedade, buscando seus espaços e procurando se comportar como os demais, que não tinham qualquer deficiência.

Esse processo, no entanto, foi dificultado pela negligência dos espaços escolares em relação às peculiaridades que precisavam ser consideradas. De acordo com Aranha (2001), diferenças não se apagam, mas devem ser administradas na convivência social. A partir da normalização, na Europa e na América do Norte, espalhou-se a ideia de integração da pessoa com deficiência na sociedade, de forma participativa com os demais, inclusive no âmbito escolar.

Nesse contexto social, o ensino regular abriu suas portas para receber esses alunos que deveriam participar de atividades comuns à classe. Contudo, não foi exatamente isso que aconteceu, já que eles permaneceram no mesmo espaço, mas realizando atividades selecionadas para a sua condição de pessoa com deficiência e, dessa forma, a segregação permaneceu.

O Brasil entrou nesse cenário para tratar dessa questão de grande abrangência social em sua legislação. Em 1961, a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No entanto, segundo Mazzotta (2001), não fica esclarecida a condição de ocorrência de educação de “excepcionais”; se por serviços especializados ou comuns, no sistema geral de educação ou fora dele.

Após dez anos, em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiência físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e com superdotação; porém, não promove um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Ao longo das últimas décadas do século XX, foram realizadas muitas conferências e declarações a respeito do tema, mas a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha, destacou-se por ter como questão central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino, visando a uma educação para todos. A partir desse movimento, iniciou-se a transição da filosofia da integração para a filosofia da inclusão. É importante analisar essas duas correntes, pois, segundo Sasaki (1997), os termos se referem a situações de inserções diferentes. Complementando essa linha de pensamento, Aranha (2001, p. 17) menciona que:

[a proposta de integração cria uma] expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem “o ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social.

Em contrapartida ao conceito de integração, a proposta inclusiva respeita os diferentes estilos de aprendizagem e singularidade dos aprendizes. Considera que a homogeneidade é ilusória e que, portanto, as crianças devem ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que funde o mito de que todos são iguais (MEIRA, 2001). Ou seja, o que se pretende é a igualdade de oportunidades e não a igualdade que nega a diversidade.

Nessa direção, de modo a ressaltar a valorização das diferenças e a importância de se responder a elas em um único sistema escolar, passou-se a utilizar, na Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 1998, p. 6), a terminologia “necessidades educativas especiais” (NEE), que se refere a crianças e jovens cujas carências relacionam-se com deficiências ou outras dificuldades escolares não necessariamente relacionadas à condição de deficiência. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade.

Assim, a proposta da inclusão, de acordo com Bueno (2001), diminui a distância que existe entre a Educação Especial e a regular; todavia, não se pode esquecer que as crianças com deficiência têm características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com NEE. A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), o conceito de NEE passou a ser amplamente disseminado, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com os ambientes educacional e social.

Percebe-se, então, no Brasil, um movimento importante na direção das políticas educacionais voltadas para a Educação Inclusiva, bem como o interesse de preparação dos profissionais para atender a esse público nessa nova modalidade de ensino.

A partir daí, intensificaram-se as ações legais com um olhar para a diversidade, propondo a implantação de núcleos especializados e salas de recursos multifuncionais, e a garantia do acesso físico para pessoas com deficiência. Esse movimento originou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008, a qual apresentou a Educação Inclusiva como ponto principal de sua abordagem:

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, documento *on-line*).

Dessa forma, a Educação Inclusiva aponta para uma sociedade mais igualitária e que busca agregar, e não segregar, dando a todos os indivíduos oportunidades semelhantes.

A Educação Inclusiva é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos [...]. A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167).

A partir de 2008, o público-alvo da Educação Especial foi modificado devido a várias interpretações pouco precisas acerca do termo NEE, o que originou certa indefinição a respeito de quais sujeitos pertenceriam a esse grupo. Portanto, optou-se, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela restrição a um público específico de alunos, que é apresentado da seguinte forma:

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, documento *on-line*).

Dessa forma, fica estabelecido que no Brasil os alunos que apresentam essas especificidades se encaixam no perfil de atendimento da Educação Especial. Esta, antes definida como um sistema de ensino paralelo ao Ensino Regular no Brasil, passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (BRASIL, 2008).

É importante mencionar que, de acordo com Melo e Laplane (2016), em 2013, a American Psychiatric Association (APA) propôs a adoção de uma nova terminologia para os “transtornos globais do desenvolvimento”, passando a ser chamado de “transtornos do

espectro autista”. Essa mudança tem por objetivo facilitar o diagnóstico e situar em uma linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento do indivíduo.

A partir da implementação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e até mesmo antes dela, alguns programas já estavam sendo colocados em prática para que os alunos referidos como parte do público-alvo da Educação Especial fossem beneficiados em seu aprendizado e desenvolvimento.

Embora a Política Nacional de 2008 não isente as escolas privadas de se adaptarem às novas diretrizes, os programas que serão apresentados a seguir – criados para atender às demandas que envolvem, de fato, uma escola para todos –, foram destinados à rede pública de ensino. Como se discutirá mais adiante, é possível verificar que as escolas privadas, ainda que lentamente, estão caminhando para adequação e implantação desses programas ou semelhantes.

Como parte da proposta de formação dos profissionais da rede pública, o Governo Federal propôs diferentes programas, mas com finalidades semelhantes, compreendendo que o preparo do grupo docente para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial é fundamental para o êxito do desenvolvimento e do aprendizado desses alunos. Nesse contexto,

a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 65).

Para desenvolver seu trabalho com o público-alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional (BRASIL, 2008), o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área; por isso a importância dos programas oferecidos com a intenção de qualificar o grupo docente.

Um desses programas referiu-se à Formação Continuada de Professores em Educação Especial, que, em sua primeira edição (2007), credenciou 14 instituições, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e dois de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. O curso foi oferecido a distância por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No mesmo seguimento, porém na modalidade presencial, foi desenvolvido o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR), que tinha por objetivo ofertar cursos de formação continuada em Educação Especial com a presença sistemática do professor em sala de aula. Devido à grande necessidade de profissionais formados, em 2010, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), realizou-se uma chamada pública que credenciou novas instituições públicas de ensino superior, totalizando 14 IPES que integram essa rede de formação.

Os programas mencionados destinam-se aos grupos de professores que se prepararão para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, porém, o espaço escolar é composto de outras pessoas que igualmente precisam de formação para compreender e aceitar a diversidade em todas as suas formas. Por essa razão, em 2003 foi organizado um programa para contemplar os gestores das instituições de ensino e os grupos de apoio, denominado “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que teve por objetivo

[...] transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade. (BRASIL, 2008, documento *on-line*).

Além das questões que envolvem a formação de professores e o respeito à diversidade, a Educação Inclusiva requer que as escolas públicas e privadas de ensino regular disponham de espaços com equipamentos de informática, mobiliário e materiais pedagógicos para a organização do atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, são necessárias mudanças que visem à acessibilidade, como acesso físico adaptado tanto para as diversas necessidades que se apresentarem quanto para a garantia da chegada das crianças à escola diariamente.

Visando a atender essas necessidades básicas, os programas descritos a seguir foram criados. As salas de recursos multifuncionais (SRM) são espaços preparados com materiais específicos para a oferta de AEE, complementando a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As SRM, de acordo com Baptista (2011), são espaços paralelos de atendimento complementar, podendo ser comparadas a “laboratórios” oferecidos aos alunos com deficiência e NEE que frequentam classes comuns. As SRM foram instituídas pela Portaria Normativa nº 13/2007 (BRASIL, 2007), a qual possibilita aos gestores receberem recursos materiais para sua implantação.

Por sua vez, o Programa Escola Acessível abrange questões que envolvem o acesso físico dos estudantes com deficiência a todas as dependências da escola. Porém, como mencionado anteriormente, para que esses programas sejam implementados no ambiente escolar, são necessários recursos financeiros, e, por essa razão, foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que atende às demandas de compras de materiais para os espaços (SRM) onde será desenvolvido o AEE, bem como as de necessidades de acesso, como rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outros.

Outro aspecto a ser considerado é o deslocamento dos alunos até as instituições de ensino, de modo a garantir seu acesso e permanência. Assim, com base em uma pesquisa domiciliar para identificação das barreiras que impediam o acesso e a permanência na escola dos beneficiários do Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC), realizada de 2009 a 2010, constatou-se a necessidade de desenvolvimento de outro programa. Em 2012, então, foi criado o Programa Caminho da Escola, por meio do qual são realizadas ações de apoio à disponibilização de transporte escolar acessível aos estudantes.

No entanto, tão importante quanto o acesso é a permanência no ambiente escolar. Assim, foi criado o Programa BPC na Escola, visando a acompanhar os dados referentes ao acesso e à permanência dos alunos na Educação Inclusiva, na faixa etária de 0 a 18 anos. Esse programa apresenta estatísticas em que constam tanto os avanços quanto os retrocessos, bem como os pontos deficitários que precisam de ajustes e reorganização dentro do processo escolar.

Para além dos projetos citados, que envolvem todos os sujeitos-alvo da Educação Especial, outras iniciativas foram realizadas visando a atender especificidades de alguns alunos com determinadas deficiências. Como exemplo, pode-se citar o Projeto Livro Acessível, a implantação dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção em Braille (NAPPB) e o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS).

No entanto, tão importante quanto manter o apoio e os incentivos necessários para a manutenção desses programas é permanecer investindo em pesquisas, pois isso viabiliza novas oportunidades e caminhos a serem percorridos. Por isso, destaca-se ainda o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), que é muito significativo no avanço da área da Educação Inclusiva. Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por objetivo apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O programa é voltado à produção e à avaliação de referenciais,

metodologias e recursos de acessibilidade na educação e nos demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como mencionado anteriormente, os programas apresentados até aqui foram prioritariamente desenvolvidos no contexto das escolas públicas, esfera de atuação mais direta dos Governos Federal, Estaduais e Municipais. No caso das escolas privadas, iniciativas semelhantes vêm ocorrendo de forma paulatina, o que se reflete também em maior escassez na literatura científica que discute os processos inclusivos em contextos das escolas privadas.

De acordo com Gamba (2015), o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE), em todas as regiões do país, vem apoiando as instituições privadas a se adequarem, mesmo que progressivamente, ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, lançado em 2015 e implantado em 2016. O documento visa a promover uma escola que trabalhe na perspectiva inclusiva, porém sendo mais abrangente que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois também responsabiliza as escolas privadas, representadas por suas mantenedoras, de acordo com a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), a receber alunos com deficiência, a atender e a arcar financeiramente com todas as suas necessidades e especificidades.

Como parte desta investigação, foi realizada, em maio de 2019, pela autora deste trabalho, uma conversa com a coordenadora pedagógica do SINEPE/RS. Na ocasião, ela mencionou que a necessidade iminente de adequação às novas normas levou os SINEPEs a desenvolverem junto às escolas privadas ações em que o tema da inclusão escolar é destaque. Alguns exemplos são: formação continuada para o grupo docente e gestores; criação de grupos de *WhatsApp* para comunicação entre coordenadores regionais e escolares; e realização de seminários e *workshops* anuais com a presença de palestrantes renomados na área.

No decorrer do processo de implantação das ações, percebendo algumas dificuldades de compreensão por parte das escolas, em 2018 o SINEPE/RS lançou um guia informativo, no qual as organizadoras, Josi Farias Jandrey e Naime Pigatto, buscaram direcionar de forma mais assertiva o trabalho dos profissionais diretamente envolvidos com o público-alvo do AEE. Além disso, o tema da inclusão conquistou um espaço permanente no periódico *Educação em Revista*, elaborado bimestralmente pelo SINEPE/RS.

Dessa forma, ao analisar o que vem sendo realizado, percebe-se um esforço das escolas privadas para colocar em prática o que é previsto por lei no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Porém, de acordo com Jandrey e Pigatto (2018), isso não tem ocorrido sem alguns desafios e resistências. Por exemplo, elas mencionam que algumas questões previstas

nesta lei vêm gerando certo descontentamento entre algumas escolas, especialmente no que diz respeito ao financiamento. Isso ocorre porque há entendimento, não generalizado, de que, *a priori*, seria dever do Estado a responsabilidade de atender, em todas as suas especificidades, os alunos com deficiência, o que estaria respaldado pelo art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O Estado estaria, dessa forma, estendendo tal responsabilidade à rede privada.

Ainda de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), como já mencionado, os custos com profissionais de apoio aos estudantes com deficiência devem ser diluídos nas mensalidades escolares e não repassados às famílias. Essa é outra fonte de preocupação, segundo o atual coordenador jurídico do SINEPE/RS, pois gerará aumento das mensalidades e possível evasão, o que seria de grande prejuízo, pois se tratam de instituições que se mantêm de sua própria receita.

No entanto, apesar dessas questões que vêm sendo debatidas, é possível notar que os programas e ações no campo da Educação Inclusiva, tanto das escolas públicas como das privadas, têm contribuído para que muitas crianças, adolescentes e jovens tenham condições de desenvolvimento nas diversas áreas de formação e, sobretudo, de reconhecimento como parte integrante da sociedade, participando e contribuindo para o seu progresso. Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, as escolas se tornem ambientes inclusivos.

Ao se analisar os dados, percebe-se um crescimento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular em escolas públicas e privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2018). Porém, o fato de estarem ali registrados não garante que estejam sendo atendidos de maneira satisfatória de acordo com as especificidades de cada um, o que pode gerar uma cristalização de necessidades que talvez fossem apenas transitórias, além do período irreversível da trajetória de vida, que, no caso de alguns, pode ser determinante para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Percebe-se que as políticas públicas que foram apresentadas ao longo do tempo não foram suficientes para fazer muitas das questões abordadas nesses documentos, discutidas anteriormente, serem, de fato, colocadas em prática pelas instituições de ensino públicas e privadas.

Na maioria dos ambientes educacionais, a falta de determinação em viabilizar os processos específicos para o desenvolvimento dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, como as SRM devidamente instrumentalizadas, contando com a presença de

profissionais especializados, poderá gerar evasão dos alunos com deficiência, o que nos deixa mais distantes de uma escola efetivamente inclusiva.

Essas constatações de negligência em relação à adaptação das escolas, ao atraso na formação de profissionais especialistas, à impropriedade dos ambientes de atendimento aos alunos com deficiência e outras questões relativas ao cumprimento do que foi estabelecido na Política Nacional levou o Ministério Público de Porto Alegre a intervir na Educação Básica por meio da Recomendação nº 03/2017 (RIO GRANDE DO SUL, 2017). Essa intervenção foi realizada com o objetivo de respeitar as diferenças e promover a aprendizagem de forma mais colaborativa possível, pois é justamente na socialização do saber que o ser humano cresce, não somente no aspecto intelectual, mas sobretudo na cidadania e no respeito ao diverso, o que muito provavelmente nos conduzirá a uma sociedade mais justa e igualitária.

3 PROCESSOS PEDAGÓGICOS IMPLICADOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, o foco das considerações serão os processos pedagógicos que devem nortear o trabalho em uma instituição que atua na perspectiva da Educação Inclusiva; ou seja, uma escola que pretende atender de maneira ampla e eficaz todos os alunos, considerando também as especificidades dos estudantes com deficiência, de modo a alcançar os objetivos propostos para a formação e o desenvolvimento desses sujeitos. Optou-se por discutir esses aspectos julgando que o trabalho da gestão escolar deverá incidir sobre eles, de maneira a contribuir para que a escola efetivamente se constitua, em todos os aspectos, em um ambiente inclusivo.

Os elementos mais importantes do processo pedagógico se resumem aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias, aos recursos, à relação professor-aluno e à avaliação.

os objetivos educacionais antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos. Os conteúdos de ensino constituem o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais. As metodologias e os recursos de ensino são meios para se alcançar os objetivos gerais e específicos da educação. A relação professor-aluno envolve tanto o aspecto cognoscitivo, que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares, quanto ao aspecto socioemocional, que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares. A avaliação escolar consiste no acompanhamento do processo educacional, envolvendo os aspectos quantitativos e qualitativos. (MARQUES, 2006, p. 197-198).

Antes de analisar cada um desses processos sob a ótica da Educação Inclusiva, é importante mencionar que a forma como a escola os organiza relaciona-se diretamente a como concebe a questão da diversidade. Para Marques (2006), pode-se pensar em três concepções sobre a diversidade, as quais denomina de três formações ideológicas: a da exclusão, a da integração e a da inclusão. Segundo a autora, o que se busca atualmente é a constituição de uma prática pedagógica da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão, diferentemente da exclusão, que isolava, e da integração, que apenas tratava da visibilidade do aluno.

Na formação ideológica da inclusão, o conceito de diversidade associa-se ao valor máximo da existência humana, ou seja, o fato de todos sermos iguais em nossa condição de diferentes, conforme afirma Marques (2007). De acordo com a autora, “a diversidade é a maior característica da existência humana, e a diferença não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’” (MARQUES, 2007, p. 46). Assim, as diferenças, nessa ótica, não constituem um critério de hierarquização e exclusão.

Dessa forma, então, considerando que a diversidade é fator preponderante para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, ao elaborar os processos mencionados por Marques (2006), é necessário levar em conta a pluralidade dos indivíduos, mesmo que não apresentem dificuldades de aprendizagem, pois todos carregam peculiaridades que precisam ser consideradas.

Carvalho (2000) menciona que na diversidade não se trata de trabalhar a diferença natural existente entre as pessoas, mas de concentrar-se nas mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula, pois os alunos são oriundos dos mais diferentes meios, estágios do conhecimento, classe social e outros aspectos ligados aos desenvolvimentos intelectual, emocional e social. Por isso, é importante levar em conta a diversidade na construção dos processos pedagógicos, contemplando tais diferenças.

Buscando compreender um pouco mais sobre a construção dessa prática pedagógica que pretende trabalhar na proposta da diversidade, em um primeiro momento serão analisadas as questões mais amplas que envolvem os objetivos e os conteúdos que estarão inseridos no currículo escolar. Posteriormente, serão tecidas algumas considerações sobre questões metodológicas, relacionais entre professor-aluno e avaliativas.

Ao discutir esses quatro aspectos, pretende-se apresentar, de maneira mais geral, os desafios da escola que busca uma atuação na perspectiva da Educação Inclusiva. De forma mais específica, pretende-se discutir o quanto a qualificação dos processos pedagógicos também é favorecida quando a escola pode contar com o AEE.

3.1 Um olhar inclusivo sobre o currículo, as metodologias, a relação professor-aluno e a avaliação

Neste primeiro momento, serão abordadas as questões relativas ao currículo escolar e as formas mais eficazes de construí-lo, visando ao benefício integral dos alunos. Do ponto de vista didático, como afirma Marques (2006), o ensino consiste na mediação de objetivos, conteúdos e métodos que assegurem o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem.

Tratando especificamente da questão curricular, de acordo com Carvalho (2011), definir um currículo significa eleger princípios e valores considerados significativos para a qualidade da formação a ser oferecida na escola a todos os alunos, indiscriminadamente.

Ampliando um pouco mais as definições sobre o currículo escolar, Coll, Marchesi e Palácios (1996) argumentam que currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e

sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente acontece nas salas de aula.

Para se comprometer com tais concepções, conforme Marques (2006), a escola deverá adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos, que evidencie os diferentes e que promova a compreensão da diversidade.

Na elaboração de um currículo, como mencionam Coll *et al.* (1996 *apud* CARVALHO, 2002), é fundamental responder às seguintes indagações correspondentes aos componentes curriculares: Por que ensinar? O quê e quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar?

Antes de ampliar essas questões, cabe analisar, na perspectiva da proposta pedagógica inclusiva, dois tipos de currículos: os flexíveis (ou abertos) e os fechados. Carvalho (2000) menciona que a existência de currículos abertos e flexíveis a adaptações é uma condição fundamental para organizar as respostas educativas compatíveis com as necessidades de qualquer aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os currículos flexíveis possibilitam modificações no decorrer do processo de aprendizagem, o que favorece o aluno, pois cada um tem uma forma específica, um tempo diferente e uma maneira individualizada de aprender.

Já os currículos fechados, de acordo com Coll *et al.* (1996 *apud* CARVALHO, 2002), representam a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Em comparação, o currículo “flexível ou aberto” produz a situação inversa, isto é, pode favorecer a adaptação do currículo de acordo com as necessidades, o que pode gerar mais complexidade ao trabalho do professor.

Conforme apresenta Coll (2003), o currículo adaptado exige muito dos professores, mas também da administração educativa e da sociedade, que devem garantir aos docentes condições de trabalho e recursos específicos (de formação, serviços especializados, materiais) de que necessitam para adaptar as formas de ensino à diversidade dos alunos.

Uma questão que vem levantando muitos questionamentos diz respeito à alteração do currículo que é oferecido aos alunos com deficiência, pois, muitas vezes, na compreensão de que não terão alcance suficiente, em alguns momentos se oferece uma adaptação, por meio de atividades – por vezes descontextualizadas daquelas propostas ao restante da turma – nas quais sua capacidade é diminuída e até desconsiderada.

Sobre isso, Beyer (2006) alerta que o currículo oferecido aos alunos com deficiência não deve ser alterado, com exceção aos casos mais graves; ou seja, quando as necessidades

exigirem adaptações curriculares significativas. Entende-se, então, que a ideia é a do currículo menos alterado possível; deve-se preservar o currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com flexibilidade para que possibilite alterações conforme as necessidades dos alunos.

É possível exemplificar uma alteração da seguinte forma: o professor, após aula explicativa, solicita à turma uma redação sobre o aquecimento global, e ao aluno que tem dislexia, solicita um desenho. O estudante desenha uma geleira que está derretendo e os oceanos transbordando e, após, apresenta oralmente suas reflexões sobre o tema. A realização dessa tarefa demonstra que ele compreendeu o conteúdo exposto pelo professor, e isso é o mais relevante no processo de aprendizagem em uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso não significa, no entanto, que não se buscará percorrer o desenvolvimento da linguagem escrita como forma de expressão desse aluno, embora, nesse exemplo, o objetivo de aprendizagem estivesse focado mais no tema do aquecimento global do que na linguagem escrita. Essas alterações podem ser antecipadamente previstas no planejamento ou ocorrer durante a aula, por isso a flexibilidade não somente do currículo, mas também da ação do professor em oportunizar o aprendizado, que deve ser o principal objetivo.

Dentro dessa linha, Carvalho (2011) menciona que as adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem, sem fazer alterações significativas no currículo. Assim, não se trata de elaborar um novo currículo, e sim de trabalhar com o que foi adotado, porém com os ajustes necessários no que se refere aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e às práticas avaliativas, de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos.

Para Coll *et al.* (1996), é importante garantir que os alunos com algum tipo de deficiência participem de um programa tão normal quanto possível e tão específico quanto suas necessidades exijam. Segundo o autor, isso implica usar modelos de adequação individualizada do currículo que assegurem esse complicado, porém necessário, equilíbrio.

Ainda de acordo com Coll (2003), o currículo adaptado deve ser destinado a todos os alunos, já que todos podem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Porém, levanta a questão sobre um desafio que deve ser alcançado antes que essa realidade efetivamente ocorra no ambiente escolar: a formação dos professores que irão desempenhar o papel de facilitadores nos processos de ensino e de aprendizagem, no qual o currículo adaptado terá presença diária no ambiente da escola. Tão importante quanto a definição e o domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos é a definição da maneira como

será trabalhado esse conteúdo; isto é, a metodologia que será aplicada no decorrer do processo.

Nesse contexto, é importante mencionar que no momento de organizar o trabalho, por meio do planejamento, que segundo Marques (2006) não acontece mais de forma isolada, mas sim coletivamente, todos os professores precisam estar envolvidos na definição de conteúdos, metodologia, recursos e objetivos que nortearão o trabalho para que se alcance o aprendizado do aluno, oportunizando que ele se desenvolva de maneira mais completa intelectual e socialmente.

Os alunos têm formas diferentes de aprender, e por isso os métodos precisam ser diversificados. Com esse olhar, Carvalho (2011) se refere à pesquisa como um dos métodos que apresenta maior destaque na prática pedagógica. O ensino por meio da pesquisa é usado como ferramenta de aprendizagem, pois favorece trabalhos em grupo, nos quais os processos de participação contribuem para a integração, evitando que a inclusão se resuma à mera presença física do aluno com deficiência em sala de aula. Em um trabalho de pesquisa, por exemplo, os alunos são levados a vivenciar práticas, inclusive fora do ambiente da sala de aula, e muitos aspectos podem ser explorados pelo professor, levando o estudante a desenvolver o raciocínio, bem como o senso de observação.

Com o acompanhamento do professor, ainda podem ser explorados vários sentidos, como a visão, a audição, o tato, o olfato e a fala, desenvolvendo sua oralidade ao relatar para os colegas o que vivenciou e observou.

Outras estratégias que podem ser usadas dentro da metodologia aplicada para uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva são os jogos pedagógicos e os trabalhos em grupo, pois aproximam as diferenças e estreitam relacionamentos, que são tão importantes quanto os aspectos mencionados anteriormente.

As questões emocionais e afetivas estão diretamente relacionadas à eficácia da aprendizagem. Segundo Carvalho (2000), para que o processo de aprender ocorra efetiva e prazerosamente, a estrutura lógica das disciplinas deve somar-se à outra mais importante: a estrutura psicológica. Nesse sentido, a valorização dos processos emocionais e cognitivos permite ao aluno com interesse e motivação construir representações mentais dos conteúdos e dar-lhes significado.

Segundo Rozek e Domingues (2017), os aspectos emocionais não devem ser descartados, mas considerados juntamente com os cognitivos no decorrer do processo de aprendizagem; dessa forma, a relação professor-aluno precisa estar baseada na confiança e no respeito mútuo, para que o aluno possa se expressar livremente a respeito de suas experiências.

Nesse processo é muito importante que o professor procure conhecer a realidade de cada aluno e o que ele traz em sua bagagem de vida e, a partir disso, elabore as estratégias que irão reger seu aprendizado.

Com o passar do tempo, as histórias de vida vão se entrelaçando e os sujeitos, através do que viram, ouviram, pensaram e sentiram, desenvolvem particularidades que lhes são peculiares. Assim, cada um tem seu histórico de vida, que precisa ser compreendido analisando-se as questões sociais, políticas, econômicas e culturais em que se desenvolveu (ROZEK; DOMINGUES, 2017).

Percebe-se, então, que o conhecimento da realidade do aluno é fundamental para que se estabeleça uma aprendizagem significativa, em que ele é o centro do processo e não apenas um receptor do conhecimento e da vivência do professor. A aprendizagem em uma perspectiva inclusiva requer sensibilidade e preparo do professor, pois

[...] a linguagem do olhar, do tom de voz, do movimento corporal, bem como as expectativas que se constroem na relação pedagógica, certamente deixam registros na subjetividade de cada um e mobilizam o aparato cognitivo de alunos, interferindo, dessa forma, na aprendizagem e na não aprendizagem. (ROZEK; DOMINGUES, 2017, p. 25).

Dessa forma, segundo Carvalho (2011), o professor passa a ser um profissional da aprendizagem, ou seja, um gestor dos processos pedagógicos, buscando muito mais do que apenas transmitir conteúdos, mas proporcionar ao aluno o crescimento em todas as áreas que abrangem a sua vida.

Nesse contexto, é importante refletir sobre o papel da formação docente. Entende-se que o processo formativo vai muito além da aquisição de conhecimentos teórico-técnicos, envolvendo a incorporação de outras necessidades do trabalho docente, entre elas a constituição de sentidos subjetivos, o desenvolvimento de valores éticos para com o outro, a potencialização das habilidades desenvolvidas ao longo do tempo e a reflexão sobre as experiências vividas (COELHO, 2012, p. 123).

De fato, a construção da identidade profissional passa pela configuração de sentidos subjetivos, que se organizam nas experiências vividas em diversos contextos, tais como familiares, acadêmicos, profissionais e religiosos, em articulação com a vivência dos sujeitos envolvidos.

Formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o outro coletivo ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimento, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender. (COELHO, 2012, p. 118).

Complementando essa breve reflexão sobre a formação docente, é importante mencionar a contribuição de Rozek (2012) quando refere que as experiências pessoal e profissional necessitam ser valorizadas na formação do sujeito-professor, pois é nesse contexto de relações intensas e complexas que ele se constitui, e os diferentes momentos vivenciados fazem parte desse processo de formação.

Dessa forma, o professor efetivamente passa a gerir os processos pedagógicos da aprendizagem e, ao conservar um olhar inquieto de quem aprende constantemente na ação de ensinar, permite a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, das realidades em que estão envolvidos (COELHO, 2012, p. 116).

Destaca-se, nessa concepção de formação, a ideia de que, para além dos conhecimentos, é importante que a formação possibilite a transformação e a construção de novos sentidos subjetivos sobre o ser professor. Por essa razão, o conceito de crenças tem sido utilizado por alguns autores como um elemento importante a ser investigado.

[...] do ponto de vista psicológico, o termo “crenças” pode aparecer sob o nome de pensamento, representação, orientações cognitivas, teorias implícitas, saberes, além de valores, expectativas, perspectivas e atitudes. São todas categorias vistas como parte da cultura e da cultura profissional do professor, e são o pano de fundo do contexto em que ele toma decisões diante de situações específicas e definem tanto seu pensamento quanto sua ação. (PACHECO, 1995 *apud* SILVA, 2003, p. 7).

No que se refere às ações dos professores, Ferreira (2002) menciona que elas são orientadas por questões internas de referência que advêm da experiência pessoal, podendo ser guiadas pelas crenças acerca dos objetivos da educação e da aprendizagem, pelas imagens do que é o bom e o mau ensino, e pelas concepções pessoais acerca do papel dos professores e dos alunos.

Segundo Pajares (1992 *apud* FERREIRA, 2002, p. 152), as crenças permitem que os indivíduos se identifiquem uns com os outros de maneira a formarem grupos. “Na verdade, os professores adquirem confiança e consolidam as concepções acerca de si próprios quando percebem que suas crenças particulares são partilhadas por um número significativo de pares.”

Um último processo, mas não menos importante, refere-se à avaliação e será brevemente discutido. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devem predominar os aspectos qualitativos no processo avaliativo, sendo concebido como um processo dinâmico, que precisa levar em conta o conhecimento adquirido anteriormente e o nível atual de desenvolvimento do aluno, bem como as possibilidades futuras de aprendizagem, caracterizando-se como uma ação

pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação à sua trajetória individual (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com a Política Nacional, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para realização dos trabalhos, incluindo o uso da língua brasileira de sinais (Libras), de textos em Braille, de informática ou de tecnologia como uma prática cotidiana.

“A avaliação faz-se em conjunto, levando em consideração o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio. É uma avaliação que se faz diagnóstica e processual” (MARQUES, 2006, p. 207).

Compreende-se, ainda, que para a avaliação alcançar os objetivos propostos, o professor precisa se valer de instrumentos diversificados e adequados às características dos alunos, os quais devem ser usados continuamente, em um processo de avaliação formativa. Além disso, de acordo com Parolin (2006), a avaliação não pode mais ser pensada e respondida fora do contexto do processo de construção do conhecimento.

Além de diversificar os instrumentos de avaliação, é importante verificar de que maneira o aluno aprende e em que momento está pronto para ser avaliado, ou seja, a questão da prontidão dependerá da temporalidade.

De acordo com Parolin (2006), os alunos expressam seus conhecimentos por meio de distintas linguagens e maneiras, espaços e tempos, e isso precisa ser levado em conta no processo avaliativo. Assim, os professores precisam estar atentos ao desenvolvimento individual de seus alunos.

Por fim, para Vasconcellos (1992, p. 50 *apud* PAROLIN, 2006), os professores devem ser capacitados para observação, análise e avaliação de seus alunos, a fim de se evitar juízos superficiais, estereotipados e rotulados.

Outro fator de grande importância destacado por Parolin (2006) está relacionado à mutabilidade dos indivíduos, ou seja, há que se distinguir entre fazer um juízo de “o aluno é assim”, em vez de “o aluno está assim” ou “o aluno tem se apresentado assim”, pois o processo avaliativo não deve rotular quem se apresenta de certa maneira em um determinado tempo visto como acabado. Dessa forma, é válido considerar os pontos que envolvem o diagnóstico, o qual, segundo Carvalho (2007, p. 128),

[...] ainda é uma prática que é exercida com a finalidade de triagem do alunado, e tem sido uma das mais sérias barreiras que temos enfrentado para a implementação da Educação Inclusiva. Embora esta proposta tenha como pressuposto que a escola é para todos, [...] ainda temos impregnado, em nossa cultura, que é importante ter o diagnóstico médico.

Nessa linha de pensamento, Beyer (2006) menciona que essa prática parece se tratar de uma incoerência, pois o professor é o mais importante avaliador, uma vez que passa mais tempo com o aluno, faz parte do seu cotidiano durante longos períodos, diferentemente do que ocorre em gabinetes de diagnósticos, pois são períodos curtos e descontextualizados. Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2007), a avaliação precisa ser vista como um processo que apresenta subsídios para as transformações que a escola precisa articular, ou seja, avaliar para transformar, e não mais para rotular.

3.2 O atendimento educacional especializado (AEE)

Após análise dos aspectos pedagógicos mais amplos que devem ser cuidadosamente pensados quando se pretende construir um ambiente de aprendizagem inclusivo, será proposta uma reflexão sobre os processos pedagógicos que envolvem mais especificamente os sujeitos da Educação Especial. Pretende-se discutir de que maneira esses processos podem contribuir para atender às necessidades particulares desses indivíduos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o AEE. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Após o lançamento dessa política, foi apresentada pelo MEC a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) que estabelece as diretrizes específicas para o AEE, a ser oferecido em SRM, no contraturno do ensino regular, na mesma escola ou em outros locais, como é apresentado a seguir:

o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os centros de AEE devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do respectivo sistema de ensino quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nessas diretrizes operacionais.

Os sistemas de ensino, de acordo com a Política Nacional de 2008, devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário. Assim, essas adaptações de acessibilidade devem incluir tanto os transportes escolares quanto as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Quanto ao público-alvo, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) aponta sujeitos com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Compreende-se como pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Pessoas com transtornos do espectro autista são conceituadas como aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Por fim, os sujeitos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Os alunos que apresentam tais características devem ser matriculados no sistema regular de ensino e no AEE, sendo que este último não substitui o primeiro e, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB), são contabilizados duplamente (BRASIL, 2010).

Com a aprovação da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), “fica definido que para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Essa condição possibilitará ao docente transitar no espaço do AEE como um especialista, atuando não somente na sala de recursos, mas interagindo com o professor do ensino regular, orientando, organizando reuniões para delinear os caminhos e as ações a serem seguidos individualmente, bem como orientando as famílias quanto ao andamento do processo de desenvolvimento dos alunos.

Avaliar processos, verificar sua eficácia e, dependendo da análise, promover uma mudança de percurso no planejamento previamente elaborado também são atribuições do professor especialista, auxiliado pelo professor regular; assim, o docente se torna um gestor dos processos de aprendizagem.

A formação para atuar no AEE é importante por várias razões. Entre elas está a elaboração e a execução do plano de trabalho a ser desenvolvido, que são de competência dos professores que atuam na SRM ou nos centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular (BRASIL, 2010).

As atividades realizadas pelos professores do AEE nas salas de recursos, segundo a Política Nacional de 2008, deverão ser diferenciadas da sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Entende-se, então, que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência dentro ou fora da escola. Como menciona o *Manual de orientação do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais* (BRASIL, 2010), são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Quanto ao item VIII, na articulação do trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular e o professor da Educação Especial é preciso haver profunda reflexão e diálogo, pois a própria Política Nacional de 2008 não aborda esse aspecto; porém, caso não venha a ser considerado, poderá acarretar muitas perdas para os alunos envolvidos no processo.

De acordo com Bridi (2012, p. 505), “se faz necessária uma discussão mais abrangente e articulada entre as relações da Educação Especial com a Educação Básica, tanto no que se refere à formação de professores como à estruturação dos serviços”.

Compreende-se, ainda, que, considerando a complexidade e a relevância dessas atribuições, é necessário refletir e dialogar também a respeito da maneira como os professores estão sendo preparados para desenvolver seu trabalho. A Resolução nº 2 do CNE (BRASIL, 2001) apresenta uma distinção entre dois tipos de formação: professores capacitados e professores especialistas.

De acordo com esse documento, os professores capacitados são aqueles que em sua formação inicial, de nível médio ou superior, ou formação continuada, tenham tido disciplinas do campo da Educação Especial nos cursos. Já os professores especializados são aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Dessa forma, considerando a complexidade das atribuições dos professores que atuam na Educação Especial, e pensando nos desafios que se apresentam no decorrer do processo, a formação mais específica e presencial é um diferencial para a realização do trabalho.

Entretanto, devido à necessidade de um número expressivo de professores para atender a essa modalidade, talvez a forma mais rápida, abrangente e de baixo custo seja a formação a distância. Assim, o Governo tem oferecido essa modalidade, embora já esteja sendo questionada, pois, sendo uma formação aligeirada, pode deixar muitas lacunas na formação dos professores.

Este modelo, desenvolvido a distância através de mídias interativas, e novas tecnologias da informação e comunicação, organiza-se em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária ao processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p. 1209).

Assim, as reflexões a respeito da formação dos professores são um aspecto do AEE que não deve ser esquecido no momento das análises de resultados, “pois, se por um lado a modalidade a distância possibilita o acesso de muitos professores à formação continuada, por outro, se faz necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem as características desta formação” (BRIDI, 2012, p. 509).

Dessa forma, percebe-se a importância da formação dos professores que desenvolvem o trabalho nas salas de aula das escolas de ensino regular ou em centros que oferecem o AEE. No entanto, além da formação, do preparo do professor para desenvolver as atribuições mencionadas, e a realização de um trabalho que apresente resultados positivos, é necessário um projeto pedagógico que contribua e dê suporte ao processo de aprendizagem. Esse projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;

- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de libras, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2010, p. 7).

Os processos pedagógicos inseridos no programa do AEE supramencionados são fundamentais para o êxito do trabalho a ser realizado. Por isso, escolas públicas e privadas devem dar conta de viabilizar a sua implementação e, assim, juntamente com a formação dos professores, oferecer a oportunidade de crescimento intelectual e social dos alunos que estão inseridos no programa do AEE.

Outro aspecto que ocupa espaço relevante no programa do AEE diz respeito à avaliação, que possibilita identificar barreiras que precisam ser vencidas, retomando ou redirecionando ações e metodologias, além de avaliar o crescimento, estagnação ou retrocesso no processo de aprendizagem. Nesse sentido, no meio educacional, a avaliação é um assunto que com frequência vem à tona, pois existem muitas divergências sobre as formas adequadas de avaliar e sua relevância no processo de aprendizagem. Porém, segundo Oliveira e Campos (2005), para os estudantes com deficiência a avaliação é elemento imprescindível para facilitar sua aprendizagem e dar suporte ao acompanhamento da sua escolarização nas classes comuns, por meio da oferta dos recursos necessários para facilitar o seu êxito educacional.

Fernandes (2010) menciona que a inexistência de um procedimento avaliativo adequado contribui para que preconceitos em relação a esses estudantes continuem existindo, pois o principal objetivo da avaliação deve estar baseado em analisar as habilidades e as competências no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito com deficiência, refletindo-se acerca de recursos educacionais necessários em benefício da aprendizagem. Dessa forma, considerando que a avaliação é um processo indispensável para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, é preciso estabelecer quais serão os recursos ou instrumentos que poderão ser utilizados para contribuir em um processo avaliativo de estudantes com deficiência, pois, além de tornarem a aprendizagem mais fácil, eles podem servir de estímulo, dando sentido e significado aos saberes ofertados no ambiente educacional.

Entre os instrumentos ou procedimentos avaliativos, de acordo com Fernandes (2010), estão a observação, o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a autoavaliação, os quais, quando bem utilizados, servem de auxílio a todos os estudantes para o avanço no processo de aprendizagem. É importante mencionar que esses instrumentos de

avaliação poderão contribuir para uma avaliação formativa não só para os estudantes com deficiência, mas também para todos os outros que estão em processo de aprendizagem. No entanto, é importante lembrar que, em relação aos estudantes com deficiência, algumas especificidades devem ser seguidas pelos professores em suas atividades avaliativas:

- Deficiência intelectual: considerar as características da aprendizagem, como o ritmo, os níveis de abstração e os alcances possíveis da aprendizagem.
- Deficiência visual (parcial ou total): acesso ao código Braille e o uso de material em relevo deve ser recurso imprescindível à disposição na escola.
- Deficiência auditiva/surdo: domínio da Libras pelo professor, conhecimento pelo professor das características de linguagem e das estruturas de pensamento dos alunos surdos. (BEYER, 2006 *apud* FERNANDES, 2010, p. 85).

Dessa forma, é possível concluir que a função da avaliação não é medir se o aluno chegou a um determinado ponto, mas se ele apresentou crescimento, entendendo que esse mérito vem do seu esforço pessoal para vencer as suas limitações, associado às condições de acessibilidade e eliminação de barreiras para a aprendizagem proporcionadas pela escola.

Após analisar as questões que envolvem a implantação e a execução do AEE nas escolas públicas ou privadas, percebe-se que existe uma disposição, mesmo que parcial, em realizar o que é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009). Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere às questões que envolvem a formação de professores para atuarem no AEE e sua articulação com os professores do ensino regular. Dessa forma, para que sejam alcançados os objetivos propostos, por ocasião da implementação do AEE, é preciso que as escolas estabeleçam no Projeto Político Pedagógico as atribuições de cada profissional que atua no AEE ou no ensino regular de forma bem específica, a fim de que os profissionais as tenham bem definidas, evitando divergências ou até mesmo negligências no decorrer do processo de aprendizagem.

Críticas nesse sentido vêm sendo feitas por alguns autores (GARCIA; MICHELS, 2011), que apontam a crescente formalização dos espaços de AEE justamente por não constituírem serviços articulados com o trabalho pedagógico, que é realizado na classe comum. Assim, essa formalidade é caracterizada pelo distanciamento entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, o que acaba tornando o trabalho mais técnico do que pedagógico.

Nesse caso, pode-se dizer que o que vem se trabalhando nas salas de recursos, em grande parte, apenas caminha paralelamente ao que está sendo desenvolvido na sala de aula comum, o que pouco influencia no processo de escolarização dos sujeitos da modalidade Educação Especial. Esse fato deve levar a reflexões e talvez a reformulações das práticas

realizadas na formação dos profissionais tanto para atuar no AEE como na sala regular e a indispensável articulação entre eles.

4 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS

Este capítulo focaliza a questão da gestão escolar no contexto da Educação Inclusiva, tema específico desta dissertação. Inicialmente, serão feitas algumas considerações sobre o conceito de gestão que será adotado no estudo. Após, será apresentado o estado do conhecimento em relação à temática.

O conceito de gestão educacional, por vezes, vem sendo debatido e analisado sob diferentes aspectos. Dessa forma, inicialmente, será apresentada a concepção de Heloísa Lück, por se tratar de um pano de fundo importante para a compreensão desejada neste trabalho. Segundo a autora,

o entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisões sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto a partir dos objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2000, p. 21).

Desse modo, gestão é, antes de tudo, um processo social que envolve a mobilização das pessoas em torno de um projeto comum. No contexto do presente trabalho, este projeto envolveria todos os processos que compreendem a Educação Inclusiva. No entanto, conforme a própria autora, nem sempre foi esse modelo de gestão que predominou na escola.

De acordo com Lück (2009), no contexto da escola conservadora, o diretor tem como função principal manter a instituição em suas necessidades materiais, físicas, financeiras e humanas, na expectativa de que os processos educacionais fluam naturalmente, o que justifica a terminologia “administração escolar”, anteriormente utilizada.

Entretanto, essa maneira de administrar, com foco nas questões burocráticas e, por isso, assumindo um papel conservador, passou por uma mudança paradigmática, colocando a administração, segundo Lück (2009), em um contexto interativo de várias outras dimensões, inclusive com enfoque nas ações educacionais com uma ótica mais dinâmica. Dessa forma, atribui-se a essa nova maneira de administrar a nomenclatura de *gestão educacional*.

No entanto, um aspecto importante a ser destacado é que o gestor educacional não perde suas características administrativas, pelo contrário, de acordo com Libâneo (2004), agrega a responsabilidade do bom funcionamento dos aspectos pedagógicos, por isso deve ter conhecimento nas duas áreas.

Complementando esse pensamento, Boaventura (2008) diz que a gestão educacional não deve ser vista como contrária à administração. Trata-se de um novo conceito, que considera os aspectos já existentes e, além desses, aborda os aspectos políticos e pedagógicos, uma vez que, entre outras tarefas, a escola tem a função social de abranger a socialização dos alunos, a construção e a ampliação do conhecimento, constituindo-se em um novo conceito.

Como já mencionado, a administração autoritária está ligada à escola tradicional, que, de acordo com Lück (2009), caracteriza-se por um fazer normativo, orientada pelos princípios da linearidade e da racionalidade, na qual a influência é exercida de fora para dentro. Essa forma de administrar nada mais é do que comandar e controlar de maneira distanciada os resultados obtidos e os recursos, inclusive os humanos.

Portanto, esse tipo de administração centralizadora não proporciona a troca de ideias, criando, assim, um ambiente separatista, em que o poder de decisão está sempre a cargo das mesmas pessoas, gerando, muitas vezes, insatisfação por parte do grupo docente, discente e inclusive da comunidade como um todo.

Por sua vez, a gestão democrática participativa, da escola contemporânea, segundo Libâneo (2004), valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, concebendo a docência como um trabalho interativo, apostando na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso.

Esse tipo de gestão traz ao ambiente escolar maior comprometimento, pois os grupos contam com representantes e são convidados a participar de momentos coletivos para contribuir com suas ideias e sugestões.

De acordo com Lück (2009), a gestão democrática oportuniza a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, aceita sugestões, abre espaço para o diálogo e dá autonomia para que as pessoas possam realizar e controlar o próprio trabalho, tornando-se, assim, responsáveis por ele, o que beneficia todo o grupo escolar, incluindo a comunidade.

Lück (2009) complementa dizendo que é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento e coerência no espaço educacional, no entanto é “importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma”.

Observando o Quadro 1, é possível perceber as diferenças mais significativas em relação à atuação dos dirigentes da escola tradicional e da escola contemporânea.

Quadro 1 – Atuação dos dirigentes da escola tradicional (administração) e da escola contemporânea (gestão)

Administração	Gestão
Trabalho racional.	Trabalho voltado para as relações sociais.
Controle, poder e dominação.	Coletividade, humanização, colaboração.
Imparcial, alheia à realidade.	Ações dinâmicas e inovadoras.
Buscas de resultados quantitativos positivos.	Liderança participativa.
Ações estáveis imutáveis.	Decisões coletivas.
Autoridade do dirigente.	Orçamentos participativos.
Dirigente centralizador.	Trabalho coletivo e integrado.
Divisão e execução de tarefas, mecanicistas.	Aceita o novo, buscando a transformação positiva.

Fonte: Lück (2006).

Considerando as especificidades que envolvem o conceito de gestão adotado no presente estudo, é importante também esclarecer como se entende o papel do diretor nesse contexto. Os termos *diretor* ou *direção* foram utilizados para destacar a pessoa que está à frente dos processos administrativos e pedagógicos, guiando e incentivando a execução de ações e estratégias estabelecidas e definidas de forma democrática e participativa pelos demais componentes da equipe gestora da escola.

Libâneo (2004) menciona que a direção é um princípio e atributo da gestão, que orienta e integra as pessoas, incentivando-as a trabalharem em conjunto, visando a alcançar objetivos em comum. A direção coloca em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor forma possível.

Após essa breve análise do conceito de gestão, é possível perceber que a escola que pretende trabalhar na perspectiva inclusiva deve trilhar o caminho da gestão democrática e participativa, pois esta se aplica ao ambiente que pretende trabalhar com a diversidade. Nesse caso, deve-se começar pelas próprias ideias e posicionamentos, os quais devem ser respeitados e valorizados, abrindo espaço para a diversidade de fato.

Nesse sentido, Oliveira e Leite (2007) mencionam que a gestão escolar deve ser democrática, que vise à participação de todos que atuam no ambiente escolar, desde familiares a alunos, rumo à construção de uma escola inclusiva. Esse novo paradigma, portanto, considera a participação de todos, com ou sem deficiência, exercendo sua cidadania.

A seguir, será apresentada uma série de estudos que abordam não apenas o aspecto conceitual da gestão, mas também ações do diretor, suas percepções, aspectos da formação,

intervenções no cotidiano escolar e suas implicações com as políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva.

4.1 Estado do conhecimento

Esta seção tem por objetivo conhecer e analisar o atual panorama do conhecimento científico a respeito do quanto e de como a gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo investigada no Brasil. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), estado do conhecimento compreende “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para tanto, optou-se por buscar teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de Teses da Capes. A pesquisa foi realizada entre os dias 23 de outubro e 4 de novembro de 2018.

No que diz respeito às palavras-chave utilizadas para a busca, inicialmente quatro combinações foram utilizadas: gestão + educação inclusiva; gestão + inclusão; gestão escolar + inclusão; gestão escolar + educação inclusiva. No entanto, uma primeira busca exploratória demonstrou que as combinações com a palavra “inclusão” resultavam em um escopo muito amplo de estudos, que envolviam, por exemplo, a inclusão social e digital, e não escolar. Da mesma forma, quando se utilizou a palavra “gestão” em vez de “gestão escolar”, também foram encontrados estudos fora do escopo de interesse, pois incluíam aspectos de gestão mais amplos, não circunscritos à escola. Assim, optou-se por se utilizar somente a combinação “gestão escolar” AND “educação inclusiva”.

Ao usar estas palavras, ainda assim foi necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos estudos encontrados. Optou-se por incluir todos os trabalhos que discutiam o papel da gestão na promoção de processos inclusivos na escola. Delimitou-se, ainda, que seriam selecionados somente os que incluíssem a figura do diretor escolar, podendo abranger também outros membros da equipe de gestão (p. ex., orientador, coordenador pedagógico, diretor pedagógico). Outro critério definido foi o de que os estudos poderiam ser tanto teóricos quanto empíricos (que envolvem coleta de dados).

De posse desses critérios, foi possível escolher os trabalhos de interesse para o presente estudo. No banco de Teses da Capes, selecionaram-se 11 de 22 estudos encontrados, já na

BDTD, selecionaram-se 9 de 107 dissertações e teses. Assim, no total, foram selecionados 20 trabalhos, restando, ao final, somente 16, pois quatro estavam presentes nos dois bancos.

Na Tabela 1, apresenta-se uma caracterização geral dos 16 estudos a partir de algumas categorias de análise. Cada investigação foi classificada nessas categorias, sendo esse processo organizado por meio de tabelas do Programa Excel.

Tabela 1 – Caracterização geral dos estudos selecionados na construção do estado do conhecimento

Categorias analisadas		Frequência de estudos
Ano de publicação	2018	2
	2017	2
	2016	3
	2015	3
	2014	3
	2013	1
	2011	1
	2009	1
Tipo de estudo	Dissertação	15
	Tese	1
Local de publicação (estado)	Rio Grande do Sul	2
	São Paulo	6
	Minas Gerais	3
	Santa Catarina	1
	Rio de Janeiro	1
	Amazonas	1
	Ceará	1
	Paraná	1
Natureza metodológica	Pesquisa-ação	2
	Levantamento de dados	6
	Estudos de caso	7
	Revisão bibliográfica	1
Níveis	Educação Básica (estudos que não discriminavam a etapa específica da Ed. Básica)	8
	Ensino Fundamental (estudos que não discriminavam a etapa específica do E. Fundamental)	3
	Educação Infantil	1
	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	2
	Ensino Fundamental - Anos Finais	1
	Ensino Médio	-

Continua

Conclusão		
	Educação Profissional	1
Tema investigado	Caracterização de ações da gestão na perspectiva da Educação Inclusiva	10
	Intervenção visando a aprimorar os processos de gestão	1
	Relação entre políticas públicas no campo da Educação Inclusiva e gestão escolar	1
	Formação do gestor escolar	1

Fonte: elaborada pela autora.

Como é possível verificar, os estudos na área são bastante recentes, predominando aqueles publicados após 2015. Nota-se também que as dissertações estão em número expressivamente maior do que as teses, o que sugere que o tema ainda está sendo investigado no país de maneira mais exploratória e talvez menos aprofundada, tendo em vista o menor tempo para a realização dos estudos durante o mestrado. Os resultados também indicam que as pesquisas foram desenvolvidas predominantemente nos níveis de ensino da Educação Básica e, com uma maior expressividade, foram realizadas em universidades situadas nas regiões Sul e Sudeste. Quanto à metodologia mais utilizada para o desenvolvimento da maioria das pesquisas, destacam-se os estudos de caso e os levantamentos de dados.

Outro aspecto evidenciado nos dados apresentados é o reduzido número de trabalhos selecionados no escopo geral da pesquisa (20 trabalhos), ou seja, produzidos com a abordagem nos processos inclusivos. Isso se apresenta como um desafio a ser vencido, pois novos estudos contribuirão para ampliar horizontes e abrir novas portas para que, de fato, a educação na perspectiva inclusiva seja uma realidade em nosso país.

De modo a compreender de forma mais detalhada a investigação dos estudos e também alguns de seus resultados, eles foram classificados em cinco categorias.

A categoria denominada “Caracterização de ações da gestão na perspectiva da Educação Inclusiva” abrange a metade dos trabalhos selecionados e inclui investigações sobre ações e estratégias da gestão para a promoção de processos inclusivos no ambiente escolar.

No que se refere às ações do gestor escolar na implementação das políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Valim (2013) e Monteblanco (2015) apresentam a figura do gestor escolar como aquele que viabiliza os processos inclusivos no ambiente escolar, pois compreendem que a inclusão implica uma mudança de

perspectiva. Assim, o diretor é aquele que pode oferecer condições para que se estabeleçam mudanças visando a alcançar uma escola que trabalhe na perspectiva da Educação Inclusiva.

Valim (2013) e Monteblanco (2015) concluem, no entanto, que apesar do visível esforço dos gestores escolares, eles se sentem sozinhos, pois são pressionados por uma comunidade escolar que solicita a exclusão dos “alunos-problema”; porém, em virtude do senso de responsabilidade que têm com a aprendizagem e com o desenvolvimento desses alunos, não gostariam de tomar essa atitude, tornando-se difícil administrar tais questões.

Monteblanco (2015), especificamente, complementa dizendo que existe uma fragilidade por parte dos diretores, pois suas funções caminham muito pelo campo administrativo. Algumas delas, por exemplo, referem-se a investimentos que são necessários para a implementação de uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva, pois o gestor, na maioria das vezes, não tem autonomia para deliberar valores e determinar onde e quando serão aplicados.

Ainda na linha da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Costa (2013) desenvolveu um estudo de caso a respeito de duas escolas públicas do município de Rio de Janeiro, analisando a atuação do gestor frente à aplicação dos princípios preconizados na Política Nacional (BRASIL, 2008). A autora concluiu que ambas as escolas estão trabalhando na perspectiva inclusiva, embora em estágios diferentes, inclusive no que se refere a implementação das salas de recursos e formação docente, menciona ainda que o posicionamento dos diretores se assemelha em muitos aspectos, com o perfil mais voltado para as questões administrativas e um conhecimento superficial da política que é implementada por eles na escola em que atuam.

Nessa compreensão da informação e do conhecimento das políticas de inclusão como relevantes para a qualificação do trabalho desenvolvido na perspectiva inclusiva, o estudo de Ferreira (2015) investiga como ocorre o atendimento a alunos com deficiência, a partir do 6º ano, matriculados em uma rede de ensino estadual regular. O estudo indica que o maior desafio está na falta de informação e desconhecimento a respeito dos alunos que devem ser considerados como público-alvo da política de inclusão. Assim, a autora aponta a necessidade de formação do grupo administrativo, principalmente do diretor, do setor pedagógico e do corpo docente.

Continuando a análise dos trabalhos, ainda na primeira categoria temática, a formação docente surge como ponto de destaque devido à sua precariedade, demonstrando uma necessidade eminente de investimento nesta área.

A formação docente como condição para o sucesso na implementação de uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva, segundo o trabalho apresentado por Oliveira, Andrade e Caron (2018), passa principalmente pela formação do diretor, considerando que ele estará encarregado pelo bom andamento das atividades escolares, pois, de acordo com os resultados da pesquisa, faltam materiais pedagógicos específicos para o estímulo às crianças com deficiência, bem como a precariedade na formação docente.

A respeito da qualificação profissional, Silva (2018) aborda a importância da formação da equipe da gestão escolar para atuar em uma perspectiva inclusiva, mencionando que embora a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tenha investido na disseminação de ações e programas relacionados à Educação Especial, ainda existe muita falta de informação a respeito do que é oferecido por meio de cursos e alternativas para aprimoramento profissional, pois as secretarias muitas vezes não repassam as informações ao grupo de gestores escolares. Dessa forma, a ausência de informação se torna um obstáculo para o aperfeiçoamento profissional.

Ainda de acordo com os dados levantados por Silva (2018) a gestão escolar, como facilitadora dos processos de inclusão, deve apoiar práticas inclusivas e buscar apoio nos órgãos competentes para implementação da sala de recursos, demonstrando, assim, que a Educação Inclusiva é importante para o gestor escolar e que suas ações serão voltadas para a concretização do processo inclusivo.

Segundo o estudo de Flores (2018), o diretor escolar está inserido no processo de articulação entre os professores do ensino regular e o AEE, sendo o responsável por viabilizar, juntamente com o setor pedagógico, momentos para a união desses profissionais, que atendem em diferentes ambientes, porém com o mesmo objetivo, e por isso os encontros para trocas de experiências são essenciais, e o diretor tem autonomia para oportunizar essa prática.

Ainda de acordo com o estudo de Flores (2018), os avanços são significativos no que tange à viabilidade criada pela gestão para os professores que desempenham suas funções no AEE e no ensino regular. A autora menciona, no entanto, que quando a articulação ficava a cargo apenas do setor pedagógico, esses momentos eram restritos a assuntos e temas relativos a esse setor, não abordando a questão da troca como relevante, e, por isso, sem destaque nesses momentos.

O gestor escolar precisa ter um olhar muito amplo dentro do espaço escolar, pois é ele que responde por várias questões administrativas e pedagógicas e, segundo o estudo de Santos (2015), é quem subsidia as ações dos professores a fim de garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na

escola regular. Quando o posicionamento do diretor caminha nessa direção, o sucesso na escola e os objetivos propostos são alcançados.

O estudo de Santos (2011) buscou investigar quais são os caminhos para que a gestão escolar desenvolva um trabalho compartilhado, muito embora, no decorrer da pesquisa, os professores entrevistados não tenham demonstrado a necessidade dessa gestão para a construção de uma escola inclusiva. Talvez por essa razão, as ações da gestão para uma Educação Inclusiva foram pontuais, isoladas e não fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola, fato que contribui para que o processo inclusivo se torne lento e comprometido nos seus resultados.

Concluindo essa categoria, que apresenta pesquisas que analisaram as ações da gestão na busca da construção de uma escola na perspectiva inclusiva, Mello (2014) apresentou um estudo de caso que tinha como objetivo examinar a gestão educacional do Instituto Benjamim Constant (IBC) em relação às suas políticas públicas de Educação Especial. Este foi o único estudo selecionado que focalizou uma escola de Educação Especial.

Neste estudo, foi verificado que apesar dos esforços no sentido de se modernizar, o IBC tem pouca articulação entre os departamentos e suas divisões, o que dificulta ações que envolvam toda a instituição. O que se observou é que as matrículas têm seu maior número no setor de reabilitação, o que explica as ações mais voltadas para a área da saúde, não dando às questões educacionais, inclusive no âmbito da Educação Especial, maior relevância na instituição.

“Caracterização de percepções da gestão sobre a Educação Inclusiva” é a segunda categoria a ser apresentada, com os estudos de Rodrigues (2017), Santos (2016) e Faccini (2016), e teve a segunda maior frequência de trabalhos selecionados.

Faccini (2016) buscou conhecer as concepções acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva dos gestores da Educação Básica em uma escola privada. O grupo gestor, principalmente o diretor escolar, concluiu que, para se trabalhar com um currículo adaptado, os alunos deveriam ter um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Assim, a escola deveria oferecer AEE, formação continuada, avaliação formativa, interação entre o grupo docente, trabalho cooperativo, acessibilidade e recursos. Fica claro, dessa forma, que as mudanças relativas a questões pedagógicas e estruturais, principalmente no que diz respeito às adaptações curriculares, necessitam de um olhar administrativo que esteja à frente desse processo e conduza as ações que resultarão na prática que visa a atender os alunos de acordo com suas necessidades e peculiaridades.

Ainda no que se refere às percepções dos gestores sobre as questões da implementação da escola inclusiva, o estudo de Santos (2016) versou sobre a visão dos diretores frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois entende que a implementação requer mudanças significativas de valores, sistemas e práticas, contexto no qual os diretores devem estar preparados para suas funções de liderança.

É importante mencionar que após a conclusão da pesquisa, verificou-se que os diretores tinham pouco ou quase nenhum conhecimento sobre a Política Nacional (BRASIL, 2008), mas manifestaram interesse e preocupação quanto às suas responsabilidades em sua implementação. Mencionaram, ainda, que talvez o maior desafio estaria no campo da formação do grupo docente, bem como do administrativo.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2017) analisou os sentidos e os significados da Educação Inclusiva para diretores, bem como a questão da formação dos diretores e sua relevância para efetivação dos processos inclusivos. A autora menciona que os entrevistados foram unânimes em afirmar que a formação do diretor é muito importante, pois ele é o maior incentivador dos processos inclusivos.

Como é possível perceber, a formação para materializar e atuar em uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva tem ocupado lugar de destaque nos resultados das pesquisas. Assim, apresenta-se a terceira categoria abordada denominada “Formação do gestor escolar na perspectiva da Educação Inclusiva”.

O trabalho de Freitas (2014) foi o único que investigou de forma específica essa temática. A autora analisa a formação do gestor escolar para atuar em uma escola que objetiva desenvolver seu trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva após o ano de 2003, quando foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Buscou identificar o conceito de inclusão escolar proposto pela formação do Programa, o conceito de escola inclusiva e sua possível relação com a gestão escolar, a metodologia e a expectativa quanto à atuação do gestor escolar para efetivação da inclusão.

Freitas (2014) identificou que a formação ocorre por meio de seminários anuais, com carga horária de 20 a 40 horas, não havendo tempo hábil para sanar dúvidas e gerar discussões mais aprofundadas sobre os temas. Constatou, também, que as peculiaridades dos municípios não são consideradas, o que foi entendido como uma contradição, pois a inclusão trabalha justamente com a diversidade e, neste caso, não houve preocupação dos gestores do programa em oportunizar um período mais amplo e com possibilidade de responder a questionamentos por parte das pessoas que estavam participando da formação.

A próxima categoria abordará a questão da “Intervenção visando a aprimorar os processos de gestão”, envolvendo também um único estudo. Silveira (2009) apresentou uma parceria feita com uma escola municipal visando a contribuir para o processo de construção de uma instituição que pretende desenvolver seu trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão coparticipativa.

O acompanhamento por parte da administração, especialmente pelo diretor, das ações do cotidiano da escola e dos alunos foi destacado como uma das maiores contribuições para o avanço da instituição, tendo um foco mais pessoal e menos administrativo.

Ainda, a promoção de momentos mais acolhedores para os alunos, por parte da direção escolar, de cooperação entre docentes e a reorganização dos planejamentos foram percebidas. Contudo, essas diversas ações ainda não foram suficientes para romper com a cultura tradicional, nem se verificou grande avanço nas questões inclusivas, havendo um longo caminho a ser percorrido.

O estudo de Lima (2016) faz parte da última categoria, intitulada “Relação entre políticas públicas no campo da Educação Inclusiva e gestão escolar”. Neste estudo, a autora buscou, após análise dos marcos legal e político, identificar como se dá a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural na rede de ensino municipal de Manaus.

A análise evidencia que há divergência na legislação municipal referente à Educação Inclusiva. Sobre a gestão escolar, alguns aspectos revelam conflitos e, acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, verifica-se que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe – no sentido de que a participação e a autonomia perpassam tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão –, mas não estão conciliados.

Considerando os estudos selecionados, observa-se que os temas apresentados e desenvolvidos são relevantes para que se continue pensando em maneiras de o gestor escolar ser promotor dos processos inclusivos nas escolas brasileiras. No entanto, percebe-se que o volume de material produzido na área ainda é muito restrito, o que evidencia a necessidade de se colocar em prática projetos de gestão escolar envolvidos diretamente na promoção dos processos inclusivos.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 Caracterização do estudo

De modo a responder aos objetivos previstos nesta dissertação, foram realizadas duas etapas metodológicas distintas, porém complementares. A primeira foi de natureza quantitativa, tendo em vista que buscou levantar, de maneira descritiva, por meio de questionário, as crenças de um grupo maior de diretores, conforme será detalhado na seção “Participantes”. Já em um segundo momento, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a fim de aprofundar as mesmas questões anteriores, porém, junto a três diretores, por meio de entrevistas.

O uso dessas duas abordagens de coleta e análise de dados está amparado no conceito de “triangulação”, que, de acordo com Flick (2009), significa a combinação de diversos métodos qualitativos, mas também a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Nesse caso, as diferentes perspectivas metodológicas se complementam para a análise de um tema, “sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (FLICK, 2009, p. 119).

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é utilizada quando se deseja dar poder às pessoas entrevistadas, para que contem suas histórias e, dessa forma, o pesquisador tenha a oportunidade de compreender o contexto ou os ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. Essa foi a intenção de combinar, neste estudo, uma abordagem quantitativa com uma qualitativa. Ou seja, em um primeiro momento, foi possível mapear de forma geral as crenças dos gestores a respeito da Educação Inclusiva e, após conhecer o contexto em que elas e as ações foram construídas, também os fatores que as explicam.

5.2 Participantes

Foram convidados a participar voluntariamente da primeira etapa da pesquisa 74 diretores das escolas de uma rede privada de ensino brasileira, as quais estão localizadas na região Sul do Brasil (RS, SC e PR). Essas escolas estão hierarquicamente submetidas a uma mantenedora geral, que tem sua sede na cidade de Curitiba (PR). A mantenedora é composta por diretor pedagógico, diretor financeiro e um diretor geral, a quem foi solicitada a permissão para a aplicação desta pesquisa, por meio de carta convite (Apêndice I).

Esses 74 diretores ocupam cargo de confiança nas unidades nas quais estão inseridos, assim, os setores financeiro, pedagógico, disciplinar e de secretaria estão subordinados a eles, porém, em cada setor, há um profissional especialista encarregado que responde pelas questões específicas.

Já na segunda etapa da pesquisa, participaram três diretores dessa mesma rede, os quais foram sorteados, porém, restringindo-se ao grupo de profissionais das escolas do RS, que ficam localizadas na região metropolitana de Porto Alegre. Outros detalhes sobre os participantes serão apresentados em “Resultados e Discussão”.

5.3 Instrumentos

Na Etapa 1, foi aplicado um questionário (Apêndice II), por meio da plataforma *online* do Google (*Google Forms*), que buscou responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: avaliar quais as concepções do diretor escolar a respeito da Educação Inclusiva. Além disso, o questionário também buscou caracterizar a escola e o diretor quanto às especificidades de cada um no ambiente escolar, em especial no que diz respeito ao trabalho junto aos alunos com deficiência. Dessa forma, o questionário contemplou duas partes:

1) Caracterização geral da escola e do diretor: incluiu questões sobre o número total de alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação; número de professores com formação específica em nível de graduação ou pós-graduação nas áreas da Educação Especial e/ou inclusiva; oferecimento de formação continuada na área da Educação Especial pela escola; presença ou não do profissional do AEE e da sala de recursos na escola; carga horária e forma de atuação do profissional do AEE; idade, formação, tempo de atuação do diretor na área da educação e na gestão.

2) Questionário sobre as crenças dos diretores relativas à Educação Inclusiva: para responder às questões, foi utilizado um instrumento elaborado por Ferreira (2007) no contexto português, o qual já foi adaptado para o Brasil sob responsabilidade do projeto “Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”, conduzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI), sob coordenação da Profa. Dra. Marlene Rozek. Embora originalmente esse instrumento tenha sido aplicado a professores, entende-se que também é adequado para aplicação junto aos gestores. Sua versão original possui 21 questões, em formato de afirmações, cujos conteúdos enunciam algumas

das principais crenças sobre as práticas inclusivas. As perguntas, na versão de Ferreira (2007), foram divididas em três dimensões: *vantagens da sala de apoio* (afirmações que defendem a adoção de medidas segregadoras no atendimento de crianças com deficiência); *vantagens da sala regular* (afirmações que sustentam as vantagens da implementação de uma educação inclusiva); e *papel e competência do professor do ensino regular* (os itens fazem referência à competência do docente para responder às necessidades educativas dos alunos com alguma deficiência). Ao responderem, os sujeitos devem indicar o grau de concordância em relação a cada afirmação, por meio de uma escala tipo Likert (de 1 – discordo completamente a 5 – concordo completamente). Para aplicação no Brasil, além das adequações relativas ao estilo linguístico, outras adaptações foram necessárias no sentido de adequar o instrumento à estrutura e à organização do sistema de ensino brasileiro, bem como às políticas públicas de Educação no país. A partir disso, chegou-se a uma versão de 14 questões, que foram, antes de serem aplicadas na amostra final, revisadas por especialistas e testadas por meio de um estudo-piloto. Também se realizou uma nova análise fatorial, visando a verificar se as mesmas dimensões propostas por Ferreira (2007) seriam válidas no contexto brasileiro. Essa análise indicou que também se identificaram três dimensões na versão brasileira, porém, conceitualmente distintas das originais. Nesse caso, as dimensões relacionaram-se a modelos de atendimento ao aluno com deficiência: modelo segregador; modelo inclusivo; e modelo misto ou de transição, mais alinhado ao modelo de integração (ROZEK; SEVERO; MARTINS, 2017).

Por sua vez, na Etapa 2, foi aplicada a “Entrevista sobre crenças e ações do diretor escolar em relação à Educação Inclusiva” (Apêndice III), uma entrevista semiestruturada, elaborada para o presente estudo. De acordo com Flick (2009), esse método permite estudar pontos de vistas subjetivos em diferentes grupos sociais.

A opção de utilizar a entrevista semiestruturada se deu em virtude de o modelo ser o mais adequado para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, pois se apresenta por meio de um roteiro preliminar de perguntas elaboradas com o propósito de atender aos objetivos definidos no estudo. Se necessário, o entrevistador tem liberdade para acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados importantes.

Este modelo, de acordo com Moura e Ferreira (2005), situa-se em um ponto intermediário entre as técnicas de entrevista estruturada, na qual o roteiro é rígido, com respostas fornecidas oralmente e anotadas pelo entrevistador, e as entrevistas inestruturadas, em que não há um roteiro prévio, o entrevistado é livre para conduzir o processo, cabendo ao

entrevistador recolher as informações e estimular a comunicação, mantendo o fluxo da conversa.

O foco da entrevista foi aprofundar os três aspectos previstos nos objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, as crenças dos diretores sobre a Educação Inclusiva, sobre os processos que eles julgam necessários para que a escola atue na perspectiva da inclusão e, finalmente, as ações que eles já vêm realizando nesse sentido. Foi a partir desses objetivos que se elaborou o roteiro que norteou a condução das entrevistas.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi feito um convite à mantenedora, conforme modelo da carta apresentada no Apêndice I. Após o aceite, participei de uma reunião anual realizada pela mantenedora com os diretores das 74 unidades escolares dos estados de SC, PR e RS. Nessa reunião, com o auxílio do Power Point, apresentei os objetivos do meu estudo para todos os presentes. Após a apresentação, expliquei que usaria o *Google Forms* e enviaria o *link* do questionário via *e-mail* e *WhatsApp* com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV) para aqueles que desejassem participar.

Ainda no dia do evento coletivo, foi realizado o sorteio dos diretores que participariam da segunda etapa da pesquisa, o qual foi feito somente entre aqueles que manifestaram interesse em participar da segunda etapa. Uma vez definidos os sujeitos que participariam da segunda etapa, combinou-se que eu entraria em contato para agendar o local da entrevista, conforme sugestão de cada diretor. Os três optaram por realizar a entrevista na própria escola em que atuavam. No dia da entrevista, os objetivos foram apresentados, aplicou-se novamente um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, iniciei os questionamentos previstos no roteiro. As falas foram gravadas em áudio para posterior transcrição.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Para análise dos questionários, foram empregadas estatísticas descritivas por meio do Programa Excel. Porcentagens e médias foram utilizadas para descrever as escolas e os diretores, conforme as características investigadas na parte 1 do questionário. Já os dados provenientes da parte 2 (sobre crenças) foram analisados tanto por meio de porcentagem de respostas em cada opção da escala Likert quanto por meio de média de respostas em cada dimensão. Como as médias variaram entre 1 e 5, conforme o grau de concordância, foi

possível verificar qual das três dimensões (modelo de segregação, misto ou de inclusão) foi mais ou menos valorizada pelos diretores, de modo a compreender suas crenças em relação à Educação Inclusiva.

Com relação aos dados provenientes das entrevistas, o material transcrito foi analisado por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) de natureza qualitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999). As falas dos diretores entrevistados foram classificadas, inicialmente, em três categorias definidas *a priori*, que correspondiam aos três eixos investigados na entrevista: 1) crenças dos diretores quanto à Educação Inclusiva; 2) processos necessários para que a escola atue na perspectiva inclusiva; e 3) ações que os diretores desenvolveram ou desenvolvem na promoção de processos inclusivos. Entre elas, foram elaboradas diversas subcategorias, a partir das próprias falas, de modo que a análise como um todo se configurou como mista, ou seja, envolveu tanto categorias *a priori* quanto subcategorias *a posteriori* (LAVILLE; DIONNE, 1999).

5.6 Aspectos éticos

Anterior à aplicação dos instrumentos, os participantes receberam um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV), no qual, ao assinar, concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. Esse termo teve o objetivo de apresentar claramente os objetivos e procedimentos do estudo, deixando os diretores à vontade para responder aos instrumentos, bem como seguros de que os dados referentes às questões respondidas seriam mantidos em sigilo.

Ressalta-se que foi tomado o devido cuidado com a não identificação dos diretores e da rede, em nenhuma etapa da pesquisa, os quais tiveram seus nomes e características omitidos ao longo da escrita do trabalho. Além disso, foi prestado todo auxílio aos participantes com relação à participação na pesquisa (p. ex., interesse por conhecer mais a temática, etc.).

Tendo como base a Resolução nº 510 (BRASIL, 2016), a qual dispõe sobre as questões éticas envolvidas, especificamente, em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, entendeu-se que esta investigação não necessitou de apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que foi confirmado pela Comissão Científica de Pesquisa da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Segundo o artigo 1º dessa Resolução, estudos cujos procedimentos metodológicos, de antemão, não oferecem riscos de identificação, tampouco quaisquer outros riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, não necessitam de avaliação do CEP. Entre eles estão os estudos de “opinião pública

com participantes não identificados”, os quais são definidos, no artigo 2º, Parágrafo XIV, como:

consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante. (BRASIL, 2016, documento *on-line*).

Essa definição parece ser bastante apropriada para o presente estudo, o qual buscou, por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com diretores escolares, compreender os desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos em uma rede privada de ensino, a partir das crenças do diretor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado na seção metodológica, foram coletados dados em duas etapas distintas: uma de natureza quantitativa, envolvendo a aplicação de questionários a um grupo mais amplo de diretores; e outra de natureza qualitativa, que incluiu a aplicação de entrevistas em maior profundidade com três diretores. Assim, esta seção foi organizada também considerando essas duas etapas. Para cada uma delas, foram apresentados os resultados provenientes das análises, bem como foram tecidas discussões e reflexões.

6.1 Análise dos questionários: o contexto geral das escolas e as crenças dos diretores sobre a Educação Inclusiva

Os resultados apresentados neste questionário foram analisados, visando, em especial, a caracterizar as concepções dos diretores a respeito da Educação Inclusiva. Essas noções foram investigadas por meio de uma parte específica do questionário, que focalizou suas crenças em relação a um conjunto de afirmações ligadas a três modelos: o de segregação, o de inclusão e o misto (que se aproxima da ideia de integração). No entanto, anteriormente, o questionário abarcou questões mais gerais que buscaram caracterizar o contexto de atuação dos diretores, bem como alguns aspectos de suas trajetórias profissionais. Isso foi importante porque permitiu discutir os desafios da gestão escolar considerando a realidade específica das escolas em que os diretores atuavam.

Diante disso, os resultados do questionário serão apresentados em três seções distintas: “Caracterização dos diretores”, “Caracterização das escolas” e “Crenças dos diretores relativas à Educação Inclusiva”. Foram convidados a responder ao questionário 74 diretores, sendo que destes, 33 aceitaram participar, após assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

6.1.1 Caracterização dos diretores

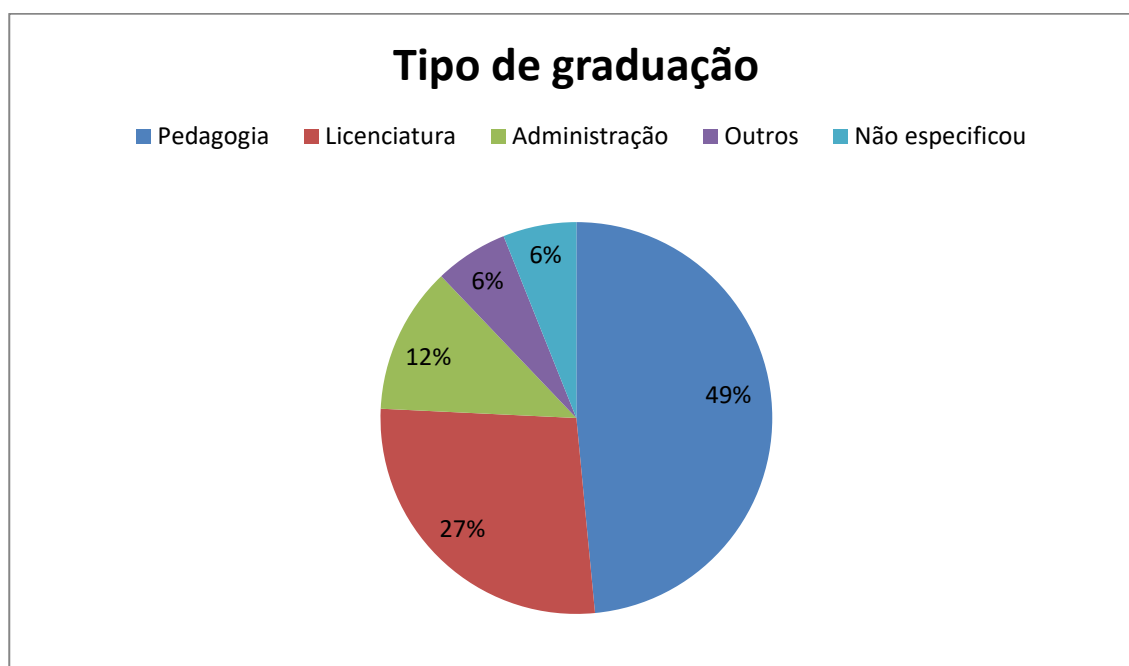
Entre os 33 diretores que responderam ao questionário, o mais novo tinha 27 anos e o mais velho, 62 anos, de modo que a média de idade do grupo foi de 44 anos.

Seu tempo de atuação na área da Educação, em média, foi de 19 anos, variando entre 6 a 40 anos. No entanto, especificamente na função de diretor escolar, o tempo médio de atuação foi de 8 anos, sendo o maior tempo de serviço de 24 anos e o menor de um ano apenas.

Isso demonstra que, entre o grupo de respondentes, havia grande variação no tempo de experiência como profissional da Educação e diretor, o que pode implicar também em concepções distintas a respeito da própria Educação Inclusiva, conforme será discutido mais adiante.

No que se refere à sua formação inicial, 16 diretores (49%) realizaram graduação em Pedagogia e nove em licenciaturas diversas, o que representa 27% do total dos que responderam ao questionário. Entre as licenciaturas, foram citadas: História, Geografia, Letras, Educação Física e Matemática. Outros quatro diretores (12%) graduaram-se em Administração, um (3%) em Tecnologia da Informação, um (3%) em Fonoaudiologia e dois não especificaram seu curso de formação inicial, o que representa (6%). Essas informações estão apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Porcentagem de diretores conforme seu curso de graduação inicial



Fonte: elaborada pela autora.

Ainda analisando-se a questão da formação, buscou-se identificar quais diretores cursaram pós-graduação *lato sensu* e a área específica em que foi realizada. Os dados apontaram que 27 diretores (82%) realizaram esse tipo de pós-graduação, enquanto seis (18%) mantinham-se apenas com a graduação como a formação atual.

As áreas específicas da pós-graduação dividiram-se em Gestão Escolar e de Pessoas, nas quais 15 diretores se especializaram, o que representa 56% do total que afirmou ter

realizado especialização. Outros cinco (19%) diretores cursaram especialização em Psicopedagogia e o restante dos diretores (16,59%) em outras áreas como: Terapia Familiar, Alfabetização e Letramento, Interdisciplinaridade, Literatura Brasileira Comparada, Libras, Informática em Educação, Matemática, Coordenação e Orientação Escolar, Educação Especial e Inclusão Escolar. Um diretor (3%), apesar de ter afirmado que realizou especialização, não mencionou em qual área. Vale ressaltar que o número total de especializações mencionadas ($n = 37$) não corresponde ao número total de diretores que afirmaram terem realizado pós-graduação ($n = 27$), uma vez que em alguns casos mais de um curso foi realizado. Ressalta-se também que entre os 27 profissionais que mencionaram ter realizado especialização, dois o fizeram na área da Educação Especial e um na área da Inclusão Escolar.

Avançando no aspecto de formação, seis diretores (18%) realizaram pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e um (3%) afirmou estar cursando no momento da coleta de dados. Quanto às áreas, dois cursaram o mestrado em Teologia, um em Educação, um em Educação de Ciências e Matemática e dois em Letras. Quanto à pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado, apenas um (3%) realizou, na área de Educação.

Se analisarmos a formação dos diretores, de maneira geral, observa-se que tiveram, na formação inicial, maior coesão, pois aproximadamente metade (49%) cursou Pedagogia. Isso, no entanto, não garante, necessariamente, maior homogeneidade em suas concepções sobre a Educação Inclusiva, uma vez que, pela idade dos respondentes, o momento em que realizaram sua graduação foi bastante variado. Como já se sabe, os modelos de entendimento sobre a Educação Inclusiva modificaram-se muito recentemente, transitando da segregação à ideia de inclusão (SASSAKI, 1997). Assim, é muito provável que, na formação inicial dos diretores, eles tiveram contato com diferentes perspectivas de entendimento sobre a Educação das pessoas com deficiência.

Já na pós-graduação *lato sensu*, embora 82% tenham realizado esse tipo de formação, isso ocorreu em áreas muito diversificadas e algumas até mais afastadas da área da gestão, o que pode gerar múltiplas concepções, até mesmo quando o assunto lhes é comum, como a posição do diretor frente às questões inclusivas. Esse aspecto, como será discutido mais adiante, pode ter se refletido também nas crenças dos diretores sobre a Educação Inclusiva; já se sabe que a formação profissional tem um impacto importante na construção das concepções e práticas.

Outro aspecto relevante é o fato de que 18% mantiveram-se apenas com a graduação, o que provavelmente será um fator de influência no que diz respeito à inclusão escolar, tendo

em vista o caráter recente dessas discussões. A isso se agrega o fato de que, nas áreas da Educação Especial e da Inclusão Escolar, apenas três diretores se especializaram.

Por fim, destaca-se o baixo número de diretores que realizaram pós-graduação *stricto sensu*, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Os que o fizeram, focalizaram áreas diversas e mais afastadas da área da gestão educacional, gerando um escopo muito abrangente, no qual as questões educacionais, e principalmente as inclusivas, não foram abordadas em sua formação, o que pode dificultar a compreensão e seu posicionamento sobre a inclusão, conforme foi observado nas respostas do questionário.

6.1.2 Caracterização da escola

Esta sessão do questionário tratou das especificidades das escolas, buscando identificar questões importantes que as caracterizam. Quanto ao número de alunos, verificou-se que variou significativamente, sendo que a que apresentou maior número tinha, no momento da coleta de dados, 1.995 alunos, já a de menor número apresentou 100 estudantes. Em média, o número de alunos nas escolas foi de 619.

Ao abordar questões que envolvem alunos público-alvo da Educação Especial, constatou-se que quatro escolas declararam não ter alunos com deficiência e duas não responderam a essa questão. Dessa forma, as escolas restantes (27) afirmaram ter estudantes com algum tipo de deficiência, cujo número máximo chegou a 88 em uma instituição com um universo de 1.800 alunos. Em média, as escolas tinham 18 estudantes com deficiência.

Quanto aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), apenas duas escolas declararam não ter nenhum caso, e uma não especificou. As escolas restantes (30) declararam ter alunos com TEA, somando o número de 28. Já a média, considerando todas as instituições, foi de seis estudantes com TEA por escola.

Por fim, quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, 15 escolas mencionaram que tinham esses alunos matriculados, sendo que o maior número chegou a três alunos em uma escola que tinha, ao total, 434 estudantes. A média entre todas as escolas foi de 4,5 alunos.

Como é possível verificar, o número de alunos com deficiência, nessa rede escolar, é bem expressivo, o que sugere a importância de um aprofundamento teórico e prático nas questões inclusivas, não individualmente, por unidade, mas partindo da própria mantenedora, elaborando um programa de aperfeiçoamento e capacitação com a temática da inclusão para os grupos gestor, docente e de apoio.

Outro aspecto analisado nas escolas foi a formação do grupo docente nas áreas da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva (graduação ou pós-graduação). Verificou-se que, das 33 escolas, 21 afirmaram que tinham pelo menos um professor de seu quadro com essa formação. A instituição que apresentou um número maior de profissionais especializados afirmou que 23 professores já realizaram graduação ou pós-graduação nessas áreas. Em média, por sua vez, as escolas tinham cinco profissionais com formação específica.

Além disso, algumas escolas afirmaram que já haviam oferecido cursos de formação continuada nessas áreas para professores e outros profissionais da instituição. Do total, 22 (67%) responderam afirmativamente a essa questão e 11 (33%) afirmaram que nunca haviam realizado esse tipo de formação.

Também buscou-se identificar se as escolas participantes contavam com um profissional específico para pensar e atuar diante dos processos inclusivos. Isso foi confirmado somente por 10 escolas e, entre elas, quatro profissionais trabalhavam no AEE (em sala de recursos), outros quatro trabalhavam em cargo de gestão pedagógica específico no campo da Educação Inclusiva (sendo que um atuava tanto em AEE quanto em cargo de gestão) e outras três escolas não informaram qual o cargo que esse profissional assumia. No que se refere à formação desses nove profissionais, seis tinham graduação em Pedagogia e três em Psicopedagogia.

Um aspecto tão importante quanto a formação desse profissional é o tempo que ele permanece desenvolvendo seu trabalho; foram relatados profissionais com 4h (1), 8h (1), 18h (1), 20h (3), 30h (1), 44h (1), 1 período de aula (1), diário (1), não especificou a quantidade de horas. Além da carga horária aplicada, é importante descrever a maneira como esses profissionais, dedicados exclusivamente a pensar os processos inclusivos, desenvolvem seu trabalho. Solicitou-se, para tanto, que os diretores descrevessem a forma como o profissional realiza sua atividade, sendo verificado que: “coordenam os processos e as pessoas envolvidas na inclusão, bem como trabalham com as famílias e no atendimento em sala de recursos”; “realizam atendimento individualizado”; “elaboram o PDI diretamente com orientação a professores, propondo atendimentos e atividades para esses alunos de inclusão”; “realizam tutoria, acompanhando os alunos e fazendo mediação (aulas e avaliações)”, “realizam atendimento e acompanhamento”, “trabalham na sala de atendimento”; “atuam como professores de apoio”; e “identificam alunos com dificuldades e orientam os professores em atividades especiais”.

Essas foram as respostas na íntegra trazidas pelos diretores. O que se pode verificar é que os profissionais envolvidos com o AEE trabalham de maneira muito diferenciada no que

se refere ao número de horas dedicado ao trabalho no ambiente escolar, e ainda é preciso considerar aqueles que estão envolvidos em outras atribuições como o setor pedagógico, por exemplo.

É possível analisar também que o atendimento, em algumas escolas, parece ser mais individualizado, não contemplando todas as atribuições do profissional do AEE, conforme o *Manual de orientação* (BRASIL, 2010). Isso não ocorre em outras escolas, em que este profissional assume funções diversas, o que também não contribui para que o trabalho no AEE alcance os objetivos propostos.

Quanto às salas de recursos, verificou-se um número reduzido: somente cinco escolas as têm, o que representa 15% do total das instituições investigadas. Entre essas cinco, a existência delas é de, respectivamente, 14 anos, 4 anos, 8 meses e 2 dois meses. Um diretor não mencionou o tempo de existência da sala.

Ao verificar-se o baixo número de salas de recursos dessa rede, algumas questões podem ser analisadas, entre elas o fato de as escolas públicas receberem subsídios para sua implementação, e as privadas não terem o mesmo benefício, tendo de dar conta com recursos próprios. Isso talvez justifique o baixo número de escolas onde a sala de recursos já é uma realidade.

No entanto, não se pode pensar somente em obstáculos financeiros, pois talvez eles passem também pelo viés da falta de um programa institucional visando à implantação das salas de recursos, entre outros aspectos que dizem respeito às questões inclusivas e que estão contemplados na Política Nacional (BRASIL, 2008). Nesse sentido, é possível que o desconhecimento da própria política seja mais um obstáculo a ser vencido na implantação das salas de recursos e nas demais implicações da lei.

Avaliando o funcionamento das salas, apenas três dos profissionais participantes o detalharam. Um deles informou que fazem o “atendimento em turno inverso, cumprindo os objetivos do atendimento especializado”. Outro mencionou que “funciona por agendamento, sob orientação dos professores regentes”. Por fim, um diretor afirmou que a sala funciona “todos os dias, em turno e contraturno” e que “a sala é equipada com todos os materiais lúdicos necessários para o aprendizado do aluno”.

A implantação das salas de recursos foi estabelecida por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e se aplica a todas as escolas, privadas ou públicas. No entanto, se observa uma demora ou até mesmo desinteresse por parte de algumas mantenedoras, pois atribuem ao governo tal

responsabilidade e o governo, por sua vez, não atende essas demandas de maneira ampla, tornando o processo moroso.

6.1.3 Crenças dos diretores relativas à Educação Inclusiva

A parte final do questionário foi dedicada às crenças dos diretores a respeito da Educação Inclusiva, as quais foram investigadas por meio de 14 afirmações que deveriam ser respondidas com uma escala de 1 a 5, sendo: 1) discordo completamente; 2) discordo; 3) não concordo, nem discordo; 4) concordo; e 5) concordo completamente. Em um primeiro momento, as afirmações foram analisadas individualmente, a partir da distribuição das respostas em cada uma das opções. Considerou-se que, quando 70% ou mais dos diretores optaram por um dos extremos da escala (1 e 2 – concordância negativa ou 4 e 5 – concordância positiva), houve maior concordância entre eles a respeito das crenças ligadas àquela afirmação. Já quando não houve concentração das respostas em um desses extremos, considerou-se que havia divergência de opiniões entre os diretores. Na Tabela 2, estão coloridos em vermelho os valores em que houve concordância negativa, em verde onde houve concordância positiva e, em azul, onde houve divergência entre os diretores.

Conforme a Tabela 2, é possível verificar que em apenas duas afirmações (4 e 6) houve concordância (70% ou mais dos diretores) positiva em relação ao conteúdo apresentado. Uma delas diz que os alunos sem deficiência se beneficiam em nível de desenvolvimento socioafetivo quando estão em salas onde estão incluídos alunos com deficiência e a outra se refere ao aumento da aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos na sala de recursos.

Com relação à questão socioafetiva, ela foi vista como um benefício para os alunos que não apresentam deficiência, quando dividem o mesmo espaço com os alunos com deficiência, pois a diversidade gera cooperação e aprendizado do ponto de vista social e humano (ROZEK; DOMINGUES, 2017). Dessa forma, os diretores entenderam que o ambiente inclusivo é favorável do ponto de vista relacional, porém, no que se refere à aprendizagem, acreditam que na sala de recursos os alunos com deficiência alcançam maior êxito.

Já em cinco outras afirmações (1, 3, 5, 8 e 13) houve concordância entre os diretores, porém de forma negativa, ou seja, a maioria não concordou com o conteúdo apresentado. Entre essas afirmações está a de que os alunos com deficiência perdem o estigma de “diferentes” ou “atrasados” quando colocados em tempo integral na sala de ensino regular. Esta questão demonstra que os diretores entendem que os alunos com deficiência, mesmo

ocupando o mesmo espaço, permanecem segregados, e o que pode ser ainda mais discriminatório, são rotulados. Tal posicionamento reflete a longa caminhada que ainda precisa ser feita para que os estudantes com deficiência se vejam inseridos e aceitos como realmente deveriam ser: pessoas que têm potenciais que precisam ser desenvolvidos, como qualquer ser humano, porém com suas especificidades. Além disso, evidencia-se que o currículo escolar poderá ser adaptado, mas mantido em consonância com o conteúdo apresentado aos demais alunos (CARVALHO, 2011).

Outras três questões das quais os diretores discordaram estavam relacionadas aos professores terem condições ou competências para resolver problemas emocionais e sociais de alunos com deficiência na sala de aula regular, controlar o comportamento destes estudantes em específico e ensiná-los. Esse posicionamento pode refletir o fato de que eles atribuem ao professor especialista maior competência e que, por essa razão, deixam a cargo dele tais desafios, quando na verdade todos deveriam estar envolvidos, discutindo os processos e analisando as estratégias para o desenvolvimento dos aspectos nos quais apresentam dificuldades.

O fato de os diretores concordarem ao não atribuir ao professor regular essa competência demonstra que eles desconhecem, inclusive, aspectos da Política de Educação Inclusiva. Dessa forma, reforçam no professor regular o descompromisso com o aluno com deficiência, até mesmo marginalizando-o academicamente, deixando de oferecer a ele diversos recursos que poderiam levá-lo a desenvolver as atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado em aula, sem alterações relevantes (BEYER, 2006).

Tratando ainda dos aspectos comportamentais, os diretores discordaram da afirmação de que os alunos com deficiência influenciariam de maneira negativa aqueles sem deficiência. É possível perceber que, apesar de entenderem que o professor regular não teria competência de intervir positivamente no comportamento dos alunos com deficiência, e direcioná-los quando necessário, a maioria dos diretores não concordou que os aspectos comportamentais negativos, caso houvesse, seriam repassados para os estudantes sem deficiência.

Por fim, em sete afirmações houve divergência entre os diretores (2, 7, 9, 10, 11, 12 e 14). Isso demonstra que não há consenso entre eles para a maior parte das afirmações. Entre os enunciados está o de que quando os alunos com deficiência estão em tempo integral na sala de aula regular, perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam (questão 2).

Como já mencionado, em um primeiro momento eles se dividiram na afirmação de que os alunos com deficiência são prejudicados, pois perdem apoios específicos mantendo-se

na sala de ensino regular, e que eles têm o direito de receber toda a educação na sala de recursos. No entanto, permaneceram divididos quando perguntados a respeito da eficácia da sala de recursos para atender esses estudantes (questão 9). Talvez essa divisão de crenças ocorra devido ao fato de que 28 (85%) escolas não têm salas de recursos, o que provavelmente dificulta até mesmo o conhecimento dos processos educativos exclusivos desse ambiente. Assim, torna-se mais difícil dar um parecer mais assertivo a respeito do assunto. Contudo, isso pode refletir uma compreensão bastante superficial da própria Política de Educação Inclusiva e do lugar ocupado pela sala de recursos.

Os diretores dividiram suas opiniões a respeito de os professores do ensino regular serem responsáveis por ensinar os alunos com deficiência (questões 11 e 12) e se eles conseguiriam responder de maneira eficaz às necessidades desses estudantes (questão 14). Isso se refletiu inclusive em maior diversidade de opiniões sobre a necessidade de o professor regular ter de aceitar previamente a presença de alunos com deficiência em sua sala (questão 7). Na verdade, verificou-se que não há consenso a respeito da inclusão em sala regular ser um direito dos sujeitos com deficiência (questão 10), algo que é bastante básico considerando as atuais políticas nacionais a respeito dessa temática.

Esses resultados podem refletir o fato de que, em algumas situações, os próprios professores do ensino regular demonstram certa insegurança e até mesmo uma transferência das responsabilidades para os professores da Educação Especial no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, como se não fosse importante ou necessário seu envolvimento nesse processo. Porém, o *Manual de orientação* (BRASIL, 2010) aborda justamente o contrário, pois diz que ambos, professores regulares e da Educação Especial, devem ter articulação visando à disponibilização dos serviços e promovendo estratégias que possibilitem o avanço dos alunos com deficiência.

Analisando as respostas, é possível perceber que há um conhecimento parcial da legislação nacional, inclusive sobre a Lei Brasileira de Inclusão, que define que as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a sala de aula regular, independentemente de autorização do professor regente ou de outrem. No entanto, essa questão dividiu a opinião dos diretores. Assim, compreende-se que o conhecimento legal é um processo que precisa avançar com rapidez com este grupo, sob pena de muitas crianças serem constrangidas e até mesmo lesadas em seus direitos.

Tabela 2 – Frequência de respostas dos diretores a cada questão do “Questionário de crenças sobre a Educação Inclusiva”

Questões	Discordo completamente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo completamente (5)
1. Os alunos com deficiência perdem o estigma de “diferentes” ou “atrasados” quando colocados em tempo integral na sala de ensino regular.	15,15% (5)	51,51% (17)	6,06% (2)	18,18% (6)	9,09% (3)
2. Quando os alunos estão em tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.	6,06% (2)	33,33% (11)	9,09% (3)	36,36% (12)	15,15% (5)
3. Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com deficiência podem ser resolvidos na sala de aula regular.	39,39% (13)	51,51% (17)	3,03% (1)	6,06% (2)	0%
4. O nível de aprendizagem dos alunos com deficiência aumenta quando frequentam a sala de recursos.	9,09% (3)	12,12% (4)	9,09% (3)	39,39% (13)	30,30% (10)
5. A maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com deficiência.	39,39% (13)	45,45% (15)	6,06% (2)	9,09% (3)	0%
6. Os alunos sem deficiência se beneficiam em nível de desenvolvimento socioafetivo quando estão em salas onde estão incluídos alunos com deficiência.	3,03% (1)	18,18% (6)	6,06% (2)	54,54% (18)	18,18% (6)
7. A colocação de alunos com deficiência na sala de aula regular deveria resultar de uma concordância prévia do professor da sala.	12,12% (4)	27,27% (9)	15,15% (5)	42,42% (14)	3,03% (1)
8. A maioria dos professores do ensino regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com deficiência.	24,24% (8)	60,60% (20)	6,06% (2)	6,06% (2)	3,03% (1)
9. A sala de recursos é um modelo eficaz para responder	6,06% (2)	18,18% (6)	12,12% (4)	51,51% (17)	12,12% (4)

Continua

Conclusão

às necessidades dos alunos com deficiência.					
10. Os alunos com deficiência têm o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular.	3,03% (1)	42,42% (14)	12,12% (4)	33,33% (11)	9,09% (3)
11. Os professores do ensino regular são os que têm mais responsabilidade no ensino dos alunos com deficiência.	6,06% (2)	45,45% (15)	15,15% (5)	21,21% (7)	12,12% (4)
12. O professor do ensino regular é quem deve ensinar os alunos com deficiência com a supervisão do professor especializado/de apoio.	3,03% (1)	36,36% (12)	18,18% (6)	33,33% (11)	9,09% (3)
13. Os alunos sem deficiência aprendem comportamentos negativos com os alunos com deficiência.	30,30% (10)	51,51% (17)	9,09% (3)	9,09% (3)	0%
14. Os professores do ensino regular não podem responder eficazmente às necessidades dos alunos com deficiência.	9,09% (3)	39,39% (13)	15,15% (5)	27,27% (9)	9,09% (3)

A partir deste momento, os itens da Tabela 2 serão analisados considerando as dimensões que resultaram do processo de Análise Fatorial e que indicaram três conjuntos de itens, que refletem três modelos de entendimento a respeito da educação de pessoas com deficiência: o modelo de segregação, o modelo misto (mais ligado à ideia de integração) e o modelo inclusivo. É importante ressaltar que dois itens não se enquadraram em nenhuma dimensão, por isso não serão mencionados na análise desses dados. Os resultados, por dimensão, estão apresentados na Tabela 3, a qual também utilizou as mesmas cores da Tabela 2 para indicar os itens com concordância positiva ou negativa ou, ainda, itens com discordância entre os diretores.

Conforme as médias de respostas em cada dimensão, que poderiam variar de 1 a 5, é possível verificar que o modelo menos valorizado pelos diretores foi o inclusivo, cuja média foi de 2,04. Em seguida, o modelo de segregação (com média de 2,75) e, o mais valorizado, o modelo misto (média de 3,31). Ainda assim, pode-se verificar que a média nesse modelo ficou dentro do valor 3, o que indica certa indiferença dos diretores (não concordo, nem discordo). Ou seja, mesmo sendo mais favoráveis ao modelo misto, essa crença também não parece estar tão fortalecida.

Discutindo especificamente os resultados em cada modelo, percebe-se que na dimensão ligada ao modelo de segregação a média identificada foi de 2,75. Isso demonstra que parte dos diretores tem a crença de que os alunos com deficiência não se enquadram no espaço escolar regular e que os profissionais que trabalham na escola precisam permitir a presença desses estudantes, até mesmo porque, segundo os diretores, eles não têm condições de atender às suas necessidades, e ambos não se beneficiariam, desenvolvendo um trabalho em conjunto.

Esse posicionamento manifesta e fortalece as marcas da segregação, que cada vez mais evidencia as diferenças dos indivíduos, separando-os e classificando-os.

Deste modo, em teoria, os alunos portadores de deficiência passam a estar inseridos no ensino regular, com as mesmas oportunidades educacionais dos alunos não portadores de deficiência, no entanto, na prática, a escola não está devidamente capacitada para acolher todos os tipos de alunos. (DORZIAT, 2004, p. 82).

Em contrapartida, o modelo inclusivo foi o que apresentou a menor média (2,04) entre as dimensões. Observando a Tabela 3 é possível perceber que aproximadamente 85% dos diretores não concordam que os professores do ensino regular têm competência para ensinar os alunos com deficiência, demonstrando, assim, que transferem toda a responsabilidade da formação e de aprendizado destes estudantes aos professores especialistas. Dessa forma, é como se o professor do ensino regular pudesse se eximir de qualquer responsabilidade, no entanto, como mencionado anteriormente, eles devem trabalhar juntos, apoiados em experiências vividas com o aluno, reconhecendo suas especificidades e buscando o melhor caminho para o crescimento dele. É preciso ter consciência de que o desafio colocado aos professores é grande e que uma parte significativa continua “não preparada” para desenvolver estratégias de ensino diversificado. Contudo, o aluno com deficiências está na escola, então cabe a cada um encarar esse desafio de forma a contribuir para que, no espaço escolar, ocorram avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível.

Parte expressiva do grupo de diretores ainda se apoia na concepção de que os alunos com deficiência permanecem como diferentes, além de serem estereotipados como atrasados e com problemas emocionais, sociais e comportamentais que não podem ser resolvidos pelos professores do ensino regular. Com a discordância desses itens, a maioria deste grupo se posiciona contrária ao modelo inclusivo, o que acabou por registrar a menor média entre as categorias.

Em relação ao último modelo (misto), verifica-se que obteve a maior média (3,31). Ele se caracteriza pela concepção de que o aluno com deficiência pode frequentar a sala de aula regular, porém, precisa estar acompanhado do especialista na sala de recursos, demonstrando que não há resistência às questões inclusivas, porém, se não houver apoio externo à sala de aula regular, a inclusão não se dará de forma eficaz.

É importante mencionar que a sala de recursos é apenas um dos instrumentos para se trabalhar a inclusão, tendo em vista que outros fatores externos, como a família e as políticas públicas bem aplicadas, fazem parte desse processo. A sala de recursos recebe mais destaque pois, quando bem estruturada e com profissionais especializados, abrange muitos aspectos necessários para que a inclusão, de fato, aconteça.

A valorização do modelo misto, nesse sentido, pode indicar que as crenças dos diretores revelaram contradições, pois se posicionam ora favoráveis às ações que refletem a inclusão, ora contrários ou parcialmente contrários a ela. Acredita-se que essas ideias remetem a uma perspectiva de integração, que tem como característica a visibilidade, ou seja,

o aluno com deficiência está presente na sala, mas pouco ou quase nada é feito para que, além de ser visto, ele seja objeto de interesse do professor, que lhe oferecerá possibilidade de desenvolvimento por meio de atividades diversificadas no intuito de que ele atinja os objetivos propostos para a turma, e, dessa maneira, sintá-se inserido, não apenas ocupando um espaço físico, mas sobretudo em um ambiente de aprendizagem (SANCHES, 2005, p. 138).

Fica claro, após a análise dos dados, que há um longo caminho para que as questões inclusivas sejam relevantes nesse grupo, pois entre os dois modelos, foi a que alcançou média mais baixa, conforme é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência de respostas dos diretores a cada questão do “Questionário de crenças sobre a Educação Inclusiva”, de acordo com as dimensões: modelo de segregação, modelo misto e modelo inclusivo

Questão	Discordo completamente (1)	Discordo (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo completamente (5)
Modelo de segregação					
Definição conceitual: tanto alunos quanto professores não se beneficiam com a proposta da inclusão.					
Média geral da categoria: 2,75 (considerando 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).					
Quando os alunos estão em tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.	6,06% (2)	33,33% (11)	9,09% (3)	36,36% (12)	15,15% (5)
A colocação de alunos com deficiência na sala de aula regular deveria resultar de uma concordância prévia do professor da sala.	12,12% (4)	27,27% (9)	15,15% (5)	42,42% (14)	3,03% (1)
Os alunos sem deficiência aprendem comportamentos negativos com os alunos com deficiência.	30,30% (10)	51,51% (17)	9,09% (3)	9,09% (3)	0%
Os professores do ensino regular não podem responder eficazmente às necessidades dos alunos com deficiência.	9,09% (3)	39,39% (13)	15,15% (5)	27,27% (9)	9,09% (3)
Modelo misto					
Definição conceitual: o aluno com deficiência tem direito a frequentar a sala de aula regular, mas sua aprendizagem depende do apoio da sala de recursos e do professor especializado.					
Média geral da categoria: 3,31 (considerando 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).					
O nível de aprendizagem dos alunos com deficiência aumenta quando frequentam a sala de recursos.	9,09% (3)	12,12% (4)	9,09% (3)	39,39% (13)	30,30% (10)
A sala de recursos é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com deficiência.	6,06% (2)	18,18% (6)	12,12% (4)	51,51% (17)	12,12% (4)

Continua

Conclusão

Os alunos com deficiência têm o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular.	3,03% (1)	42,42% (14)	12,12% (4)	33,33% (11)	9,09% (3)
O professor do ensino regular é quem deve ensinar os alunos com deficiência com a supervisão do professor especializado/de apoio.	3,03% (1)	36,36% (12)	18,18% (6)	33,33% (11)	9,09% (3)
Modelo inclusivo					
Definição conceitual: alunos e professores da sala regular se beneficiam com a proposta inclusiva Média geral da categoria: 2,04 (considerando 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).					
A maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com deficiência.	39,39% (13)	45,45% (15)	6,06% (2)	9,09% (3)	0%
A maioria dos professores do ensino regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com deficiência.	24,24% (8)	60,60% (20)	6,06% (2)	6,06% (2)	3,03% (1)
Os alunos com deficiência perdem o estigma de “diferentes” ou “atrasados” quando colocados em tempo integral na sala de ensino regular.	15,15% (5)	51,51% (17)	6,06% (2)	18,18% (6)	9,09% (3)
Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com deficiência podem ser resolvidos na sala de aula regular.	39,39% (13)	51,51% (17)	3,03% (1)	6,06% (2)	0%

6.2 Análise das entrevistas: um olhar mais aprofundado a respeito dos desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos

As entrevistas realizadas com os três diretores, conforme já mencionado no método, foram classificadas em três categorias, cuja síntese está apresentada no Quadro 2. Optou-se por apresentar os resultados das categorias separadamente, tendo em vista eventuais especificidades. Assim, no primeiro momento serão analisadas as crenças dos diretores quanto à Educação Inclusiva (categoria 1); após, os processos necessários para que a escola atue na

perspectiva inclusiva (categoria 2); e, por fim, as ações que os diretores desenvolveram ou desenvolvem na promoção de processos inclusivos (categoria 3).

Os três diretores participantes atuavam em escolas localizadas em três municípios da região metropolitana de Porto Alegre. Suas unidades são de grande, médio e pequeno porte (1.500, 800 e 400 alunos, respectivamente). Todos têm graduação, porém em áreas distintas: Letras, Pedagogia e Administração. Com relação à pós-graduação, os três a realizaram em Gestão Escolar. Participaram desta entrevista duas diretoras, com idades de 52 e 54 anos, e um diretor, de 40 anos.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias resultantes do processo da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Crenças do diretor sobre a Educação Inclusiva.	Algo necessário e inevitável.
	Potencializa a socialização.
	É um processo novo e desafiador.
	Não se aplica a todos os sujeitos.
	Exige posicionamento ético antes dos aspectos instrumentais.
Processos necessários para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva.	Contar com um líder sensível às questões inclusivas.
	Ter apoio político de esferas superiores.
	Preparar os alunos para aceitar a diferença.
	Preparar os profissionais (especialmente os professores).
	Possuir uma sala de recursos.
	Realizar adaptações curriculares.
	Garantir acessibilidade física.
	Trabalhar com famílias (aceitação, rede de apoio).
	Acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.
	Encaminhar alunos para atendimentos clínicos externos à escola.
	Ter uma equipe de gestão pedagógica que dê suporte às questões da inclusão.
	Ter uma cultura reflexiva e de estudo individual dos casos.
	Organizar a distribuição dos alunos com deficiência entre as turmas.
Ações realizadas pelos diretores na promoção de processos inclusivos.	Buscar o conhecimento próprio.
	Participar de reuniões com a equipe pedagógica.
	Analisar com a equipe pedagógica os casos mais críticos ou que requerem mais atenção.
	Oportunizar os professores e equipe pedagógica formação continuada.
	Incentivar e apoiar as ações inclusivas.

Em linhas gerais, verificou-se que a Educação Inclusiva é vista pelos diretores como algo importante e necessário, e que não há como fugir dessa caminhada, que, segundo eles, está apenas começando, foi possível perceber que, em algum momento, a inclusão parece se apresentar como um “mal necessário”, porém, irreversível, e por isso a adequação precisa ocorrer.

Talvez a justificativa para essa aparente resistência se apoie na falta de formação do grupo docente e do próprio diretor. Embora exista “boa vontade” entre eles para atender o público da Educação Especial, ainda é algo que precisa ser construído e “digerido”.

A forma de se referir aos alunos com deficiência, na fala de um dos diretores, pode exemplificar melhor essa questão: “*É claro que hoje a necessidade especial é uma coisa real, é algo cada vez mais assim... Eles estão cada vez mais sendo inseridos*” (D2).⁴

É possível notar que existe um pensamento antagônico, pois após esta fala, que se parece mais ligada a um modelo de segregação (FERREIRA, 1999) ou de integração, este diretor diz que a inclusão é muito proveitosa e, inclusive, menciona que hoje vivemos em um mundo de diversidade, e eles precisam ser inseridos e não serem levados para escolas especiais, salvo em casos em que apresentam deficiências severas e que o convívio se torna inviável, conforme relata outro diretor: “*Falo por experiência própria, existem situações de crianças que é inviável, porque ela não tem condições, por exemplo, um autismo de altíssimo grau*” (D1).

Durante as entrevistas, foi possível perceber que os diretores não tinham muito clara a concepção da Educação Inclusiva, pois em alguns momentos traziam características da segregação, da integração e da inclusão de forma confusa, demonstrando que desconheciam o fato de que a segregação isolava, a integração tratava apenas da visibilidade do aluno e a inclusão propõe uma prática pedagógica de acessibilidade e aceitação, pretendendo a igualdade de oportunidades e não a igualdade que nega a diversidade (ARANHA, 2001; MARQUES, 2006; MEIRA, 2001).

Quando a situação de inviabilidade se apresenta, há concordância entre os diretores de que maior desafio a ser enfrentado é a família. Esta, na maioria dos casos, não aceita esse fato e apresenta resistência ao que a escola orienta, inclusive negligenciando o tratamento necessário para o aluno, gerando, assim, uma sensação de impotência por parte da escola. Essa dificuldade foi comum a todos os diretores, mas D1 deixou essa questão mais explícita em sua fala: “*A família não aceita, a escola percebe, a escola chama, a família não aceita. A*

⁴ Para cada vinheta ilustrativa, serão utilizados códigos para identificar o diretor participante.

família não quer tratar, a família diz ‘eu não vou dar medicação’”. Nesse caso, se torna difícil trabalhar com as famílias, pois não existem compreensão e aceitação dos fatos, o que leva ao distanciamento da solução e até mesmo ao retrocesso.

Outro desafio apontado pelos três diretores é o fato de a inclusão ser algo novo e, por isso, desafiadora para os professores. Nesse sentido, muitas vezes acaba gerando receio, pois, segundo eles, o que é desconhecido traz insegurança e precisa ser trabalhado, como a própria palavra sugere, como sendo um processo, em que, no dia a dia, os desafios são vencidos e agregados novos conhecimentos.

Aqui cabe uma reflexão sobre a justificativa que se refere ao “novo”, uma vez que as leis não entraram em vigor recentemente, vide a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da qual já se passaram aproximadamente 11 anos desde a sua publicação. O que parece é que as questões inclusivas já poderiam ter sido analisadas, discutidas e implantadas se houvesse mais comprometimento por parte das mantenedoras e do próprio sistema governamental.

Outro aspecto que os três diretores se posicionaram de forma positiva diz respeito ao benefício da socialização para os alunos com e sem deficiência. Eles entendem que a inclusão proporciona crescimento para ambos os grupos, isto é, a convivência permite que agreguem valores e busquem o caminho da cooperação, o que reforça os aspectos emocionais e, conseqüentemente, também a aprendizagem, sendo que estes não devem estar desassociados (CARVALHO, 2000; ROZEK; DOMINGUES, 2017).

Apesar da compreensão de que são processos articulados, é possível verificar que a ênfase maior é dada ao aspecto social e afetivo, ressaltando os benefícios que resultam desse processo, como pode ser verificado no seguinte trecho:

Hoje o sucesso profissional está muito mais ligado a um relacionamento e sociabilidade do que uma nota 10, por isso o professor vai ter que, quem sabe, não andar com certo ritmo, vai, quem sabe, ter uma perda acadêmica, mas vai ter um ganho social, um ganho relacional. (D2)

Como pode ser observado, porém, não é dada a mesma importância à aprendizagem como um processo possível e que deveria estar presente não somente na teoria, mas principalmente na prática, acreditando que é possível que se estabeleça o compromisso com a aprendizagem do sujeito com deficiência.

Quando o aluno está inserido em sala de aula regular ou de recursos, precisa ser estimulado seu progresso cognitivo (CARVALHO, 2011), caso contrário, se for apenas de

socialização, ele não necessitaria estar em um ambiente no qual a aprendizagem é o maior objetivo, no caso, a sala de aula.

A escola precisa garantir adaptações ao ensino (BEYER, 2006) que resultará em sua aprendizagem, senão, reforçará a ideia de integração, em que o sujeito apenas é visto (MARQUES, 2006), mas não há um compromisso com seu desenvolvimento cognitivo.

Ainda relativo à categoria das crenças, o último aspecto abordado diz respeito às questões éticas ao receber alunos com deficiência. Nesse sentido, principalmente D3 se manifesta: *“Quem somos nós como educadores pra dizer assim... ‘olha, você não pode estudar aqui porque a escola não tem condições de recebê-lo’”*.

Segundo os diretores, é necessário receber esses estudantes, mesmo que a escola não tenha todos os recursos para atendê-los em suas especificidades, o que se resume na expressão de D1: *“Se tiver o lado humano, as outras necessidades se ajustam”*.

Essa abordagem mostra que os aspectos instrumentais, ou a falta deles, não devem ser uma “justificativa” para não receber os alunos com deficiência, pois o processo inclusivo antes de se caracterizar como um processo técnico e legal, deve ser visto como um processo ético que busca resgatar os direitos humanos.

A segunda categoria a ser apresentada diz respeito aos processos que os diretores entenderam como necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiência, ou seja, para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva. Entre as três categorias, essa foi a que gerou um número maior de subcategorias, uma vez que cada uma delas representa um processo distinto, citado pelos diretores. Dessa forma, talvez, representem a caminhada necessária, no sentido de buscar uma educação que realmente contemple a diversidade.

O primeiro processo diz respeito ao trabalho de liderança a ser desenvolvido pelo diretor e sua sensibilidade quanto à temática da inclusão. Os três diretores se manifestaram dizendo que eles têm um papel fundamental na condução dos processos inclusivos no ambiente escolar. O D1, por exemplo, foi categórico ao afirmar que *“ninguém anda à frente do seu líder”*, e continuou *“...somos o maestro, e se não regermos as questões inclusivas o processo não evolui”*. Os outros dois se posicionaram de maneira semelhante, abordando a importância de o diretor ser sensível ao “lidar” (expressão usada pelo D2) com a inclusão de alunos com deficiência e o impacto positivo que essa visão, voltada ao outro, causa no espaço escolar.

O diretor é aquele que motiva, orienta e integra as pessoas e as leva a segui-lo (LIBÂNEO, 2004), fazendo-as trabalharem em conjunto para alcançarem um objetivo em

comum. Ele é a figura que coordena os trabalhos, para que sejam executados da melhor forma possível, desenvolvendo, assim, uma gestão democrática, que de acordo com o que foi verificado se aplica mais às concepções apresentadas pelos profissionais D2 e D3. Já D1 pareceu também valorizar a questão da liderança, porém em um viés mais próximo de uma gestão centralizadora, criando um ambiente separatista (LÜCK, 2009).

Esta gestão, que é autoritária e centralizadora, trabalha menos a favor da inclusão no espaço escolar, uma vez que não oportuniza a troca de ideias, nem o debate entre os pares para traçarem estratégias buscando o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho inclusivo.

O trabalho realizado por D2 e D3 se apresenta com características de uma gestão democrática, pois valoriza a troca de ideias e a distribuição do poder e do conhecimento (LÜCK, 2009). O diretor se coloca também como um ouvinte, participando dos debates que buscam promover a inclusão e articula, juntamente com a equipe pedagógica, estratégias para que os alunos com deficiência sejam atendidos em suas especificidades, da melhor forma possível, pois é um direito adquirido deles (BRASIL, 2008).

Embora seja um direito adquirido, a gestão democrática não busca atender os alunos com deficiência somente por conta da lei, mas sim porque tem valores éticos, em que o olhar ao ser humano está acima de qualquer legislação.

A segunda subcategoria, que aborda a questão do apoio político de esferas superiores, foi apontada apenas pelo D1, que mencionou que entende que é fundamental que os órgãos governamentais intervenham nas escolas, apoiando e ajudando nessa tarefa, que segundo ele, não é pequena e exige o empenho de todos.

[...] então eu acredito que o governo precisa olhar um pouquinho mais isso porque uma coisa é tu incluir, outra coisa é tu ter condições de receber quem tem que ser incluído, então tem que haver uma gestão governamental também que promova e ajude a escola a administrar estas questões, porque sozinho não tem como. (D1)

No caso das escolas privadas, D3 disse que muitas ações não dependem dos diretores, pois os recursos e os investimentos, inclusive de pessoal especializado, requerem a aprovação da entidade mantenedora, que, neste caso, precisa compreender a importância e a necessidade de se receber os alunos com deficiência em lugar específico e instrumentalizado: “*a gente encontra os desafios nossos aqui de escola, como gestora, mas daí como a gente tem uma mantenedora, a gente encontra os desafios...*”.

O preparo dos alunos sem deficiência foi citado como outro processo para se trabalhar com a inclusão, uma vez que eles dividirão o mesmo espaço com os colegas que apresentam algum tipo de deficiência, o que poderá causar estranheza ou embaraço, tanto de um lado

como de outro. Dessa forma, trabalhar a aceitação dos alunos da classe é importante e necessário, afirma o D2, que aborda com mais veemência essa questão: “*É preparar uma turma para aceitar o diferente, é preparar o professor para aceitar o diferente*”. Já D1 e D3 não fazem menção a esse aspecto.

Entende-se que não somente os alunos da sala de aula regular devem ser preparados para a convivência com os indivíduos com deficiência, mas também os profissionais que estarão diretamente relacionados ao processo inclusivo, principalmente os professores: “*Nesse sentido a mantenedora tem investido em cursos e outras atividades para oportunizar o preparo desses profissionais*” (D2).

No entanto, é importante mencionar que os docentes que desenvolverão o trabalho na sala regular não devem estar alheios aos processos inclusivos, pois faz parte das suas atribuições trabalhar de forma articulada com os professores especialistas, visando a buscar as melhores estratégias, em ambos ambientes, para favorecer o desenvolvimento dos alunos com inclusão (GARCIA; MICHELS, 2011).

É possível perceber que a maior preocupação do D1 está relacionada à diferença dos níveis de ensino. Ele afirma que para os professores do Fundamental I (Anos Iniciais) é “mais fácil” trabalhar com alunos com deficiência, pois estão diariamente em tempo quase integral com a professora regente. Já com os alunos do Fundamental II (Anos Finais) e do Ensino Médio, os professores convivem por menos tempo, o que dificulta o processo.

[...] mas quando eles chegam ao Fundamental 2, no Ensino Médio, aí realmente a preocupação é grande porque o mesmo professor pegando diversas turmas, com diversos casos, ele faz uma infinidade de provas e trabalhos diferenciados.(D1)

Na visão desse diretor, a preocupação passa mais pelo caminho da formação docente, que pode receber informação do orientador da escola e, inclusive fazer parceria com o profissional que atende o aluno, mas o professor é quem realmente está a frente do processo:

[...] o olhar atento para o seu preparo é fundamental, pois em muitos casos ele deverá fazer adaptações curriculares, provas diferenciadas e elaborar o planejamento, contemplando estes alunos. (D1)

O D3 aborda uma questão diferenciada das trazidas por D1 e D2, pois menciona aspectos referentes à postura, ou “vontade” do professor frente aos desafios. Para este diretor, embora receba apoio e preparo, ainda assim, muitas vezes o professor demonstra resistência, pois espera receber,

[...] uma turma de bonitinhos, ou seja, uma turma dos “sonhos” e quando percebe que não é bem assim, ele se frustra e resiste a esta realidade, em alguns casos até mesmo não aceita e não fica na escola. [...] é bem raro o professor procurar se preparar para atender especificidades. (D3)

Outro processo mencionado pelos diretores como importante para a caminhada inclusiva está diretamente ligado à implantação das salas de recursos, embora apenas D3 tenha referido ter essa sala. O D1 não mencionou as questões referentes à sala de recursos, já o D2 reconheceu que precisa orientar-se nesse sentido, tendo em vista que hoje as crianças que necessitam frequentar esse espaço não estão sendo atendidas, o que, na visão dele, é lamentável, pois lá eles receberiam o suporte de que necessitam.

[...] uma sala que tenha ali formas diferenciadas para que um profissional trabalhe ali, e possa mostrar sempre uma faceta diferente de determinado conteúdo, trabalhar de uma maneira particular [...] para trabalhar no contraturno, para fortalecer, para enriquecer, trabalhar de forma diferenciada diversa, para que quando o aluno chegue na sala de aula, ele consiga ter ali uma linguagem, uma forma que ele possa ir acompanhando ali a rotina da turma. (D2)

Embora se entenda a importância da sala de recursos, é possível perceber que parece existir uma compreensão de que se os alunos não estiverem nela, o processo inclusivo não pode acontecer na sala de aula regular. Transfere-se, assim, a responsabilidade da aprendizagem, do acompanhamento e do desenvolvimento do aluno somente para o professor especialista, eximindo o professor regente de qualquer responsabilidade.

Sabe-se, no entanto, que o professor regente é quem deve coordenar e se responsabilizar pelo suporte ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno com deficiência, ainda que seja auxiliado pelo profissional especialista, e esse processo geralmente é moroso, pois passa pelo caminho da conscientização, embora a lei seja clara a esse respeito (BRASIL, 2008).

Outro tópico apresentado como necessário pelos diretores se trata da acessibilidade física, como rampas, elevadores, bebedouros e banheiros adaptados, para que os alunos com deficiências físicas sintam-se bem no ambiente escolar, com suas necessidades atendidas e valorizadas. Quanto a esse aspecto da acessibilidade, as escolas se mostraram mais próximas do que é exigido na Política Nacional (BRASIL, 2008), a qual menciona a eliminação de barreiras, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário.

No entanto, é interessante mencionar que não somente as adaptações físicas são importantes, as também as adaptações curriculares, pois elas fazem parte do dia a dia do professor que trabalha com alunos de inclusão. De acordo com o D2, tais adaptações são necessárias até mesmo com alunos sem deficiência, mas que em determinado momento necessitem desse recurso; por isso, o domínio dessa importante atividade deve ser uma realidade na vida do professor.

Pessoas diferentes merecem técnicas diferentes, e muitas vezes o aluno, mesmo que o aluno normal, que não tem nenhuma necessidade, mesmo com isso ele leva a refletir assim, mesmo na sala de aula tem aqueles que aprendem melhor ouvindo, alguns aprendem melhor lendo, olhando, né? (D2)

A adaptação curricular poderia ser destinada a todos os alunos, pois eles têm maneiras diferentes de aprender (BEYER, 2006; CARVALHO, 2011) e isso deve ser levado em consideração no momento do planejamento dos professores, já que todos podem apresentar necessidades específicas de aprendizagem (COLL, 2003).

Contudo, não há compreensão, por parte dos diretores, de que a adaptação de conteúdo, de provas e de outras atividades, seja algo fácil de acontecer, pois percebem bastante resistência do grupo docente, não somente pela falta de preparo, mas também porque é muito trabalhoso fazer várias provas ou, ainda, adaptar o currículo.

Um dos diretores (D3) mencionou que o grande desafio para ele ainda é conscientizar o professores sobre a importância desse processo, ainda que ele exija mais tempo e dedicação.

Além das adaptações necessárias com os alunos com deficiência, outra questão também mencionada pelos diretores é a adaptação e aceitação da família, que, na maioria das vezes, é resistente em aceitar algum tipo de deficiência de seu filho. Em muitos casos, de acordo com o D1, o aluno é o mais prejudicado, pois a família, ao relutar contra as evidências (muitas vezes na posse de um laudo), custa a buscar ajuda médica, inclusive negando-se a medicar a criança, o que atrasa muito o seu avanço.

[...] Só que até a família precisa aceitar a inclusão, até a escola provar isso, leva-se um tempo, e todo mundo que está envolvido nisso, os colegas, os pais dos colegas, a família do aluno, esta professora ou os professores, monitores, todo mundo que estiver envolvido, direção da escola, coordenação pedagógica, orientação... Até isso acontecer, há um estresse muito grande, porque não se consegue manobrar e a família não consegue aceitar. (D1)

Em contrapartida, é preciso refletir sobre a realidade da família, pois muitas vezes ela se encontra em situação vulnerável, não estando preparada emocionalmente para lidar com a realidade que se apresenta e pode “*inclusive adoecer junto com a criança*” (D1).

Fica evidente que a escola e a família precisam desenvolver uma parceria para o crescimento deste indivíduo, pois, dessa forma, os objetivos de socialização e de aprendizagem poderão ser alcançados mais rapidamente.

Referindo-se mais especificamente à aprendizagem, destacamos o próximo processo, que passa pelo caminho do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Percebendo que não é dada ênfase no processo de ensino e de aprendizagem para os alunos com deficiência, o D1 se posiciona dizendo que os alunos não deveriam permanecer no mesmo

estágio que ingressaram, devendo sim progredir e não ficar estagnados, ou mesmo retroceder, o que seria mais frustrante ainda.

Nesse ponto, também houve consenso sobre a necessidade de crescimento cognitivo dos alunos, e a ênfase da socialização deveria vir acompanhada da aprendizagem e da promoção acadêmica.

[...] O importante é que o aluno não pode chegar aqui no início de ano e terminar o ano no mesmo estágio ou pior. Ele tem que avançar, alguma coisa ele tem que avançar, seja ela na questão social, seja ela na questão pedagógica, ele precisa avançar. (D1)

Quando as questões de socialização e de aprendizagem se tornam comprometidas, a ponto de os professores e a equipe pedagógica da escola não conseguirem dar conta de atender às necessidades dos alunos e às demandas que se acarretam, foi mencionado pelos diretores como outro processo a intervenção de especialistas que farão o atendimento à escola, destacando a importância de esse profissional estar em contato permanente com a equipe pedagógica.

No entanto, o acompanhamento dessa equipe pedagógica, que é mencionado como mais um processo, precisa ter um olhar quase individual para cada aluno, o que muitas vezes não é viável, devido às demais demandas dos setores e à falta de um especialista, pois somente o D3 mencionou contar com esse profissional, mesmo que em período reduzido. Tudo isso acaba comprometendo o êxito do trabalho com esses alunos.

Embora não seja sua primeira atribuição, os próprios diretores gostariam de estar mais presentes em alguns atendimentos, mas como foi mencionado por D1, o tempo se torna o maior desafio: *“A gestão do tempo para acompanhar todo esse desenvolvimento para mim é o crucial, é crucial”*.

Mesmo com tempo reduzido, é possível perceber que os diretores procuram desenvolver uma cultura reflexiva junto ao grupo administrativo e docente, o que se apresenta como mais um processo, pois estão, durante algumas reuniões, levando o grupo a refletir sobre a função da escola, as questões ideológicas do magistério e o compromisso assumido com as famílias. Dessa forma, analisam caso a caso e, juntos, procuram estratégias para que o indivíduo com deficiência receba todos os atendimentos a que tem direito.

Hoje eu consigo ver um pouquinho um resultado melhor, talvez porque a gente vai plantando cada ano, as orientadoras vão plantando cada ano, a gente já começa o ano com a primeira reunião já com o nome dos alunos que precisam de uma atenção especial. (D3)

Nesse momento de estudo e de trocas entre a equipe pedagógica são analisados os casos e, na medida do possível, as adaptações são feitas nas turmas, sendo os alunos com deficiência distribuídos de forma a não haver excesso, o que, caso aconteça, comprometeria ainda mais o atendimento a eles: *“Já conseguimos no início do ano, no processo de matrícula, selecionar para ter um número certo de alunos numa turma, para que não tenha excesso pra que esses alunos possam ser bem atendidos”* (D3).

Esses foram os processos necessários para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva na visão dos diretores entrevistados. A partir de agora, serão analisadas, de forma mais pontual, as ações que eles afirmaram já realizar para promover esses processos.

Para que o diretor possa fazer intervenções durante as reuniões, ou mesmo em casos tratados individualmente com as famílias, é necessário, em sua percepção, que conheçam o assunto ou pelo menos tenham uma visão aprofundada sobre ele. Assim, mencionaram como primeira ação a busca pela atualização e aprofundamento nessa área específica como algo fundamental para que possam se posicionar frente às situações que se apresentarem na qual sua presença seja necessária.

Apenas o D2 não mencionou a questão do aprofundamento e a necessidade de atualização como algo que estivesse desenvolvendo. Já o D1 enfatizou a importância da atualização e conhecimento, mas deixou claro que sua prioridade são os casos do colégio em que está atuando: *“Então eu procuro me aprofundar mais nos de alunos que eu tenho. Pra ajudar esse professor a entender, porque o professor também tem que entender que as coisas têm que ser diferentes”* (D1).

Percebeu-se certa tendência deste diretor em se envolver com os alunos com deficiência de forma bastante particular e centralizada. Segundo ele, precisa saber o que acontece dentro da sua escola e, por isso, busca conhecer o assunto para poder orientar o professor e até mesmo o setor de orientação e a família. Suas falas forneceram indícios de que sua gestão caminha menos pelo viés democrático e mais numa perspectiva de controle. Não necessariamente um controle autoritário, mas no sentido de deter ou manter o poder na tomada de decisão em suas mãos. Na perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário e importante que os diferentes atores da escola possam sentir-se competentes para gerir os processos inclusivos que lhes cabem, incluindo gestores pedagógicos e professores (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Em contrapartida, o D3 mencionou que procura se atualizar para poder dialogar e debater as questões inclusivas, principalmente com os setores pedagógicos da escola, buscando ouvir e se manifestar, visando à aceitação, fazendo, inclusive, a intermediação para

a permanência e até mesmo a entrada do aluno com deficiência em sua escola. Trata-se, portanto, de uma perspectiva diferente, mais alinhada à gestão democrática, que abre espaço para as ideias, oportunizando a participação de todos e abrindo novos caminhos (LÜCK, 2009).

Na construção de estratégia, bem como na organização do trabalho, os diretores consideraram como mais uma ação realizada por eles a participação em reuniões cujo assunto seja este, para que, dessa forma, possam contribuir e acompanhar todos os processos. Mencionaram, ainda, que a presença do diretor demonstra que o assunto é relevante para ele e, por isso, vai atuar como suporte para as decisões que ali forem tomadas.

A postura do diretor incentivando e apoiando as ações inclusivas se reflete em mais uma ação mencionada por eles, uma vez que a sua voz representa a direção a ser seguida, pois ele é a referência maior naquele momento.

Tendo em vista, porém, que a preparação dos professores e do grupo de apoio, como já mencionado anteriormente, se apresenta como um desafio, e talvez por isso uma prioridade, outra ação apresentada pelos diretores, a qual eles têm desenvolvido com seu grupo, se trata da formação continuada, no sentido de capacitá-los, mesmo que paulatinamente, para desenvolverem um trabalho de qualidade junto aos alunos com deficiência.

Essa formação é oferecida pela própria mantenedora, ou pela escola, por meio de palestras e seminários. Esse aspecto da formação tem sido abordado com frequência como um grande desafio, o que deveria gerar uma mobilização maior por parte da escola, das mantenedoras e, inclusive, dos governos.

Outra ação, relacionada à anterior, que os diretores têm procurado desenvolver se refere à análise de casos mais críticos ou que requeiram mais atenção, a serem estudados juntamente com as orientadoras. Na verdade, entende-se que a criação dessas oportunidades também se configura como espaços para formação continuada, os quais, talvez, não sejam valorizados da mesma forma que eventuais cursos ou palestras, mas que podem repercutir de forma muito intensa nas atividades dos professores, desde que realizados de forma contínua e sistemática.

O que se percebe, no entanto, é que muitas vezes os momentos de discussão de casos ocorrem somente quando problemas mais sérios e pontuais com os alunos são deflagrados. Têm-se indícios disso nas falas dos diretores, quando enfatizam que o seu envolvimento é importante porque muitas vezes algumas situações se tornam difíceis para serem administradas, sendo necessária, então, a intervenção do diretor, interagindo com os setores

no sentido de encontrarem a melhor solução para o caso: “[...] *fazendo um meio de campo, por isso os casos mais graves eu acompanho muito de perto*” (D1).

Esse mesmo diretor mencionou que resolve muitos casos com as professoras e orientadoras, mas os mais graves são tratados diretamente com os pais. Novamente, aqui, têm-se indícios de um perfil de diretor aparentemente mais centralizador, e é justamente ele que cita o tempo como um dos seus maiores desafios na gestão escolar – talvez essa postura mais centralizadora justifique a falta de tempo para atender a todas as demandas que se apresentam.

Em geral, os diretores acreditam que a Educação Inclusiva é algo necessário e precisa ser realizado no ambiente escolar; apresentaram e descreveram vários processos que entendem como necessários para alcançar os objetivos de uma escola que pretenda trabalhar na perspectiva inclusiva, com ênfases diferentes, mas visando ao mesmo objetivo.

No entanto, expuseram um número reduzido de ações para uma escola que busca trabalhar na perspectiva inclusiva, o que revela que a caminhada ainda será longa e contínua.

Para que efetivamente os objetivos para a conquista de uma educação inclusiva sejam alcançados, os diretores precisam reforçar as ações já existentes e colocar em prática ações futuras que contemplem a diversidade de maneira mais abrangente e que sejam seguidas pelo seu grupo gestor, grupo docente e de apoio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo com o propósito de investigar quais seriam os desafios do diretor escolar, em uma rede privada de ensino, a partir de suas crenças sobre Educação Inclusiva. Muito se tem falado em inclusão, em desafios, porém, ainda pouco se sabe sobre quais seriam esses desafios e quais os passos ou ações estariam sendo realizadas pelos diretores para efetivamente sair do discurso e partir para a prática. Esses foram alguns aspectos que motivaram a realização da presente pesquisa.

Analisando os principais resultados aqui apresentados, foi possível verificar que a caminhada em busca de uma escola que trabalhe na perspectiva inclusiva, pelo menos na rede de ensino focalizada neste estudo, está em um processo progressivo, mas ainda lento. Isso talvez possa ser explicado pelo não enfrentamento mais incisivo de alguns obstáculos, como a falta de estrutura física, o despreparo dos professores, as dificuldades com as famílias e, sobretudo, a falta de um programa institucional mais abrangente.

Conforme foi observado durante a coleta de dados, as ações acontecem de forma relativamente desarticulada, resultando em algumas divergências entre as unidades escolares, o que se pode atribuir à ausência deste programa institucional, que deveria articular tais ações, investindo na formação do grupo de gestores, de docentes e de apoio. No entanto, é importante destacar que essa não é uma realidade apenas desta rede, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro que ainda vem se organizando no que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva.

O estudo evidenciou, porém, que embora os diretores não tenham esse assessoramento mais geral, de maneira mais sistemática, buscam alternativas para receber os alunos com deficiência no espaço escolar, pois manifestaram que, na função que exercem, mesmo com muitas demandas, precisam estar à frente do processo de acolhimento e de desenvolvimento desses estudantes, ficando atentos às suas especificidades.

Entretanto, para que haja engajamento, é preciso que o diretor acredite que a inclusão é necessária e importante para o ambiente escolar. Porém, após concluir este trabalho, foi possível perceber que em alguns momentos o grupo se divide em relação a crenças específicas, o que se confirma ao se analisar os resultados referentes ao “Questionário de crenças sobre a Educação Inclusiva”, no qual a dimensão do modelo misto teve proeminência.

É importante mencionar que alguns fatores podem influenciar nas crenças dos diretores, como, por exemplo, a formação. Sendo mais recente, é provável que tenha oferecido

uma visão mais ampla e aprofundada das questões inclusivas; já as formações mais antigas, como foi o caso de alguns, podem não ter agregado essas questões durante o curso acadêmico, o que eventualmente pode acarretar no desconhecimento dos processos inclusivos, sob o ponto de vista prático e até mesmo legal.

Assim, no que se refere às crenças dos diretores, em geral eles demonstraram acreditar que a inclusão é importante e precisa acontecer no espaço escolar. Contudo, no questionário com ênfase nas crenças, apresentaram proeminência no modelo misto, relacionado à integração, caracterizado pela visibilidade, em que os alunos com deficiência estão inseridos na sala de aula regular mas não é possível atendê-los de maneira integral e eficaz, sendo excluídos dentro da pretensa proposta de inclusão.

Algumas adversidades foram apresentadas pelos diretores para justificar o fato de que embora acreditem na importância de atender aos alunos com deficiência, acabam por dificultar a implantação de um ambiente que realmente contemple a inclusão em todos os seus aspectos.

Ao analisar os desafios apontados pelos diretores, é possível perceber que em alguns momentos eles se repetem, sendo possível identificá-los e registrá-los, não por ordem de importância, mas com o objetivo de mencioná-los, por ser este o principal objeto desta pesquisa.

Entre os mais citados está a relação da escola com a família do aluno com deficiência, para que ela se torne uma parceira da escola e não seja resistente em aceitar as orientações no que se refere à criança, inclusive as clínicas, quando necessário.

Podemos abordar a formação do grupo docente nas áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva como mais um desafio, pois, segundo os diretores, a falta dessa formação gera insegurança e até mesmo medo de enfrentar uma situação para a qual não se sentem preparados. Mesmo quando a formação não é um impedimento, os diretores relataram que a aceitação pode se tornar desafiadora, pois alguns profissionais muitas vezes querem uma turma de alunos “perfeitos”, que não gerem desgaste, e se acham inclusive no direito de “selecionar” aqueles que farão parte da sua turma.

Como é possível perceber, são muitos os desafios dentro e fora da escola, e o diretor, por ser a voz de maior força no espaço escolar, o “maestro”, precisa chamar para si a responsabilidade das questões inclusivas. Os três diretores que aceitaram realizar a entrevista trouxeram essa fala e relataram algumas ações que procuram desenvolver com o grupo docente e de apoio para que a inclusão ocorra de forma mais ampla e consistente.

Entre elas estão a participação em reuniões pedagógicas, em que eles demonstram que a inclusão é um assunto importante e precisa fazer parte da pauta, e o apoio a outros setores

nas decisões dos casos mais severos, proporcionando formação continuada. Além disso, os diretores têm procurado se aprofundar e se atualizar no que se refere às questões inclusivas, para que possam dar suporte ao grupo gestor e docente, bem como às famílias.

Esses processos e ações, no entanto, poderiam estar em um estágio mais avançado, considerando o tempo transcorrido desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, o que se percebe é uma demanda muito grande de atribuições que ocupa o tempo da equipe gestora, e as questões inclusivas acabam não recebendo a devida atenção, desconsiderando-se não somente os aspectos legais, como mencionado anteriormente, mas também os que envolvem a cidadania, a humanidade e a ética.

Considerando os desafios aqui identificados, penso que seria apropriado que as mantenedoras oportunizassem, por meio de um programa institucional, mais diálogo, realizando seminários e palestras não somente ao grupo docente, mas também ao grupo de apoio, para que os aspectos inclusivos não se tornem tão desafiadores.

Realizar reuniões sistemáticas com as famílias dos alunos com deficiência no espaço escolar, para que todos possam ser ouvidos e esclarecidos sobre aspectos que talvez sejam desconhecidos para alguns, é uma maneira eficaz de torná-las parceiras da escola. Assim, elas poderão perceber que na escola existem aliados, e não rivais, e que todos estão empenhados para oferecer aos alunos com deficiência o que lhes é de direito, ou seja, acesso ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo em uma escola, que de fato, busca trabalhar na perspectiva inclusiva.

Penso que estudos mais aprofundados sobre o estado emocional das famílias envolvidas nesse processo, que pode se tornar muito doloroso e cansativo com o tempo, seria de grande ajuda para a escola, pois a compreensão da maneira mais eficiente de abordar e tratar com elas contribuirá para que o aluno com deficiência tenha o melhor atendimento de ambas as partes, família e escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BAPTISTA, José Afonso. **Introdução às ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: SEESP/MEC, Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispões sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez., 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**, Brasília, DF, v. 13, n. 23, p. 37-42, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa para o futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 227-234

COELHO, Cristina Massot Madeira. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CATANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-129.

COLL, César. Atenção à diversidade e qualidade do ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2003.

COLL, César *et al.* **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Helena Lima da. **A implementação da política de inclusão no município de Quissamã/RJ: uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; MURTA, Sheila Giardini. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 47-60, 1997.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 77-85, 2004.

FACCINI, Giovana Saraiva. **A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 2, 1999, Londrina. **Atas**. Londrina: UEL, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 18 set. 2018.

FERREIRA, Luziete Natalina. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos**. 2015. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERREIRA, Maria Manuela Pires Sanches Fernandes. Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão e inclusão escolar: a formação do gestor escolar no programa “educação inclusiva: direito a diversidade” (2003-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GAMBA, Vivian. Ensino privado busca inclusão responsável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 113, p. 22, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 105-124, maio/ago., 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados finais do Censo Escolar 2018 são publicados no Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206. Acesso em: 6 jan. 2019.

JANDREY, Josi Farias; PIGATTO, Naime. **Processo de inclusão na escola: contribuições**. Porto Alegre: SINEPE/RS, 2018. p. 18-25

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KREPPNER, Kurt. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família**. Tradução Maria Auxiliadora Dessen. Curitiba: Juruá, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elis Cristina Vieira. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. v. 3.

- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. v. 1.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 16, n. 30, p. 43-50, 2007.
- MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-Ação**, Goiânia, 31, n. 2, p. 197-208, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. Perdizes: Cortez, 2001.
- MEIRA, Ana Marta Goelzer. Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. **Escritos da criança**, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p. 41-52, 2001.
- MELO, Stéfanie Lima; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.
- MELLO, Márcia Noronha. **O papel da gestão na implementação de políticas públicas de educação especial**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.
- MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.
- OLIVEIRA, Elaine Ribeiro; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó; CARON, Lurdes. **A educação inclusiva na educação infantil**: compromissos e desafios da gestão educacional. São José: ICEP, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 set. 2018. Proclamada em 1994.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62, p. 307-332, 1992.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre. **Recomendação nº 03, 17 de abril de 2017**. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/10_10_2017_recomenda_mp.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSS, P. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. *In*: RESUMOS DE COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS, CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. **Resumo**, p. 239-243. Foz do Iguaçu: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16, 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2012. v. 1, p. 1-12.

ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein (Orgs.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela Jurie; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Crenças de professores sobre a Educação Inclusiva: um estudo no contexto brasileiro. *In*: PORTO INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN EDUCATION, 2017, Porto. **Livro de resumos do Porto International Conference on Research in Education**, 2017. v. 1. p. 153-154.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: 29 sep. 2019.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, Daniel Marcelino. **Gestão escolar e a política nacional de educação inclusiva: o diretor frente à política pública**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2016.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Rita de Cassia da. Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, v. 23, n. 2, p. 6-13, 2003.

SILVEIRA, Selene Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VALIM, Rosangela Aparecida. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE

Prezado(a) Administrador Geral,

O grupo de gestores da sua Instituição está sendo convidado a participar da pesquisa GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO NA REDE PRIVADA DE ENSINO. Trata-se de um estudo investigativo ligado à minha dissertação de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e pesquisadora do NEPAPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos), da Escola de Humanidades da PUCRS.

O objetivo do estudo será caracterizar os desafios da gestão escolar na promoção dos processos inclusivos em uma rede privada de ensino. De forma particular, buscará: a) avaliar quais as crenças do diretor escolar a respeito da Educação Inclusiva; b) identificar quais processos são necessários, na visão do diretor, para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva; e c) elencar as ações realizadas pelos diretores na promoção de processos inclusivos na escola.

Para atingir esses objetivos, o estudo será realizado em duas etapas. Na Etapa 1, será aplicado um questionário a um grupo maior de diretores e, na Etapa 2, serão selecionados três diretores para uma entrevista em profundidade. Dessa forma, gostaríamos de contar com a sua autorização para que a proposta do estudo seja apresentada aos 77 diretores no encontro previsto para o mês de março do próximo ano. Nesta ocasião, após apresentar brevemente os objetivos e os procedimentos do estudo, os diretores serão convidados a participar da pesquisa e, caso concordem, assinarão um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, preencherão o questionário (aproximadamente 20 minutos de aplicação). Esclarecemos que os dados de identificação dos participantes não serão divulgados em hipótese alguma.

Desde já agradecemos sua disponibilidade. Qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo *e-mail* angelicavieira07@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 981069953

Atenciosamente,

Maria Angélica Cardoso Vieira

Mestranda junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS

12/03/2019

Convite para participação na pesquisa "Gestão escolar e Inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino"

fundamentais para caracterizarmos sua escola quanto ao trabalho que tem sido feito no campo da Educação Inclusiva. Eventualmente, vamos utilizar o termo Educação Especial para se referir ao campo que se dedica a pensar a educação para os sujeitos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação). Quando mencionarmos o termo Educação Inclusiva estamos enfatizando todos os processos envolvidos no desafio de receber esses alunos na escola regular e promover seu desenvolvimento e aprendizagem.

2. Idade (em anos): *

3. Realizou graduação? Caso sim, escreva abaixo a área:

(caso tenha feito mais de uma, informe todas as áreas)

4. Realizou pós-graduação Lato Sensu? Caso sim, escreva abaixo a área:

(caso tenha feito mais de uma, informe todas as áreas)

5. Realizou pós-graduação Stricto Sensu em nível de mestrado? Caso sim, escreva abaixo a área:

(caso tenha feito mais de uma, informe todas as áreas)

6. Realizou pós-graduação Stricto Sensu em nível de doutorado? Caso sim, escreva abaixo a área:

(caso tenha feito mais de uma, informe todas as áreas)

12/03/2019

Comite para participação na pesquisa "Saúde escolar e Inclusive: os desafios da direção na rede privada de ensino"

7. Você realizou algum curso de formação continuada nas áreas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?

Caso sim, escreva abaixo o título do curso, sua duração e em que ano foi realizado. Caso tenha feito mais de um curso, forneça essas informações para todos eles.

8. Tempo de atuação na área de Educação (em anos): *

9. Tempo de atuação como diretor escolar (em anos): *

Caracterização da escola

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da Educação Especial são alunos: 1) com deficiência (intelectual, física, visual, auditiva e múltipla); 2) com Transtorno do Espectro do Autismo; e 3) com Altas Habilidades/Superdotação. Abaixo, algumas questões serão relativas a esse público. Sempre que isso ocorrer, considere, para responder a questão, somente os alunos cujo diagnóstico já foi realizado e está documentado. Para responder a todas as questões desta seção, se for necessário, você poderá contar com a ajuda de outros profissionais de sua equipe gestora.

10. Número total de alunos da escola onde atua no momento: *

11. Número total de alunos com deficiência:

12. Número de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo:

13. Número de alunos com Altas Habilidades/Superdotação:

14. Número de professores de sua escola que possuem formação específica, em nível de graduação ou pós-graduação, nas áreas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva:

Considere nessa questão os professores da escola que estão atuando em sala regular ou na gestão. Posteriormente, focaremos o Atendimento Educacional Especializado.

12/05/2018

Convite para participação na pesquisa "Gestão escolar e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino"

15. A sua escola, especificamente, já ofereceu cursos de formação continuada nas áreas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva aos professores e demais profissionais da escola?

Caso sim, escreva abaixo o título do curso, sua duração e em que ano foi realizado. Caso tenha oferecido mais de um curso, forneça essas informações para todos eles.

16. Na sua escola, hoje, há profissionais dedicados exclusivamente a pensar os processos inclusivos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. Caso você tenha respondido de forma afirmativa a questão anterior, selecione abaixo onde esse profissional atua:

É aceitável marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Atendimento Educacional Especializado (em sala de recursos ou não)
 Cargo de gestão pedagógica específico para o campo da Educação Inclusiva
 Outro

18. Informe a formação deste profissional, em nível de graduação e, se for o caso, pós-graduação:

Caso sua escola possua mais de um profissional, informe esses dados para todos eles.

19. Carga horária realizada por esse(s) profissional(is):

Caso sua escola possua mais de um profissional, informe esses dados para todos eles.

11/06/2016

Convite para participação na pesquisa "Oportunidade e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino"

20. Descreva abaixo, com o máximo de detalhes possível, como esse(s) profissional(is) atua:

Inclus, por exemplo, os tipos de atividades que ele realiza, com quem ele trabalha, em que local físico ele atua, etc.

21. A sua escola possui sala de recursos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. Há quanto tempo essa sala foi organizada?

(em anos ou meses)

23. Descreva abaixo, com o máximo de detalhes possível, como se dá o funcionamento desta sala atualmente.

Inclus, por exemplo, os tipos de atividades que nela são realizadas, os dias e carga horária de funcionamento, etc.

Questionário sobre as crenças dos diretores relativas à Educação Inclusiva

Abaixo você encontrará uma série de tópicos relacionados às crenças sobre a Educação Inclusiva. Por favor, leia cada um deles e marque apenas UMA das alternativas em cada coluna. É importante que, agora, você responda individualmente e da forma mais sincera possível. Para nós, isso será fundamental de modo a compreender como os diretores percebem alguns aspectos da Educação Inclusiva. Lembre que o questionário não será identificado em nenhum momento e que, por isso, você pode responder com total segurança na garantia do sigilo. Cuide para não esquecer de responder nenhum dos tópicos.

15/05/2019

Convite para participação na pesquisa "Gênero, escolaridade e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino"

24. Marque, para cada uma das frases, a opção que mais corresponde ao que você acredita. *

Quando for utilizado o termo "alunos com deficiência" considere os sujeitos público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação).

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo completamente	Discordo	Indiferente (não concordo, nem discordo)	Concordo	Concordo completamente
Os alunos com deficiência perdem o estigma de "diferentes", ou "atrasados" quando colocados em tempo integral na sala de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando os alunos estão em tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que tem direito e de que necessitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com deficiência podem ser resolvidos na sala de aula regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O nível de aprendizagem dos alunos com deficiência aumenta quando frequentam a sala de recursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A maioria dos professores do ensino regular têm competências para ensinar alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos sem deficiência se beneficiam em nível de desenvolvimento socioafetivo quando estão em salas onde estão incluídos alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14/06/2019

Convite para participação na pesquisa "Gestão escolar e inclusão de desafios de direção na rede privada de ensino"

	Discordo completamente	Discordo	Indiferente (não concordo, nem discordo)	Concordo	Concordo completamente
A colocação de alunos com deficiência na sala de aula regular deveria resultar de uma concordância prévia do professor da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A maioria dos professores do ensino regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sala de recursos é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos com deficiência têm o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores do ensino regular são os que têm mais responsabilidade no ensino dos alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor do ensino regular é quem deve ensinar os alunos com deficiência com a supervisão do professor especializado/ de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos sem deficiência aprendem comportamentos negativos com os alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores do ensino regular não podem responder eficazmente às necessidades dos alunos com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE C – ENTREVISTA SOBRE CRENÇAS E AÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Essa entrevista tem como objetivo conhecer o que você, diretor, pensa sobre o processo de inclusão escolar. Queremos saber sobre suas ideias, crenças, percepções e também como vem sendo sua prática envolvendo alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Fique à vontade para expor suas opiniões e experiências, certo de que essas informações serão somente usadas para fins de pesquisa e reflexão e de que sua identidade não será de forma alguma revelada.

Eixo I - Crenças do diretor sobre a Educação Inclusiva

Pergunta disparadora: O que você pensa sobre a inclusão escolar?

Perguntas auxiliares:

- Como você vê a questão da diversidade e da diferença no contexto escolar? Acha que é possível viabilizar um processo educativo mais diverso?
- Você percebe a inclusão escolar como algo importante para o desenvolvimento social e para a aprendizagem dos alunos no ambiente escolar?
- Quais aspectos do processo de inclusão você considera positivos? E quais são negativos?
- No seu ponto de vista, ao observar seu grupo docente, percebe que eles demonstram valorizar a diversidade e as diferenças?

Eixo II - Processos necessários para que a escola atue na perspectiva da Educação Inclusiva

Pergunta disparadora: Como você pensa ser possível viabilizar, no contexto escolar, um trabalho efetivamente inclusivo? Quais processos são necessários?

Perguntas auxiliares:

- O que você sabe a respeito da legislação relacionada à Educação Inclusiva? O que ela diz sobre esses processos?
- Já existe uma caminhada com as questões referentes à inclusão em sua escola? Comente.

Eixo III - Ações realizadas pelos diretores na promoção de processos inclusivos

Pergunta disparadora: Qual sua experiência enquanto diretor(a) envolvendo o campo da Educação Inclusiva? O que já tem feito como diretor(a) até o presente momento?

Perguntas auxiliares:

- Na sua opinião, qual o grau de importância da figura do diretor, no que se refere às questões inclusivas?
- Quais são os maiores desafios para a atuação do diretor no que diz respeito aos processos inclusivos?

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa “GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO NA REDE PRIVADA DE ENSINO”. Trata-se de um estudo investigativo ligado à dissertação de mestrado de Maria Angélica Cardoso Vieira, sob orientação da Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e pesquisadora do NEPAPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos), da Escola de Humanidades da PUCRS.

Tenho ciência de que o estudo visa a compreender, a partir das crenças dos diretores, os desafios da gestão escolar na implementação dos processos inclusivos na rede privada de ensino, visando a identificar quais os aspectos relacionados à inclusão são mais desafiadores para o aprimoramento da política de inclusão nestas escolas. Declaro que minha participação consiste em responder a um questionário que investigará minhas crenças e ações como gestor no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Estou ciente de que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e os dados obtidos serão analisados e discutidos durante o desenvolvimento da pesquisa e que a identificação dos participantes não será divulgada em hipótese alguma. Minha participação tem caráter voluntário e é de extrema importância para a efetivação deste estudo; no entanto, tenho ciência de que posso interromper minha participação a qualquer momento, se for minha vontade. Minha participação não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie.

Qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo *e-mail* angelicavieira07@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 981069953.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br