



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Campus Camboriú

**MARIA DE FÁTIMA DA ROSA**

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA  
ESCOLA INCLUSIVA**

Camboriú

2022

**MARIA DE FÁTIMA DA ROSA**

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA  
ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Inclusão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Idorlene da Silva Hoepers, Doutora em Educação.

Camboriú  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

d788g da Rosa, Maria de Fátima  
Gestão Escolar e Inclusão: Trilhando Caminhos para  
uma Escola Inclusiva / Maria de Fátima da Rosa;  
orientadora Idorlene da Silva Hoepers. -- Camboriú,  
2022.  
226 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Inclusão  
Escolar. 4. Gestão Escolar. 5. Formação Continuada.  
I. da Silva Hoepers, Idorlene. II. Instituto Federal  
Catarinense. . III. Título.

**MARIA DE FÁTIMA DA ROSA**

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO:  
TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 21 de junho de 2022.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Idorlene da Silva Hoepers, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Tásia Fernanda Wisch, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Violeta Porto Moraes, Dr.<sup>a</sup> (suplente externo)

Instituto Nacional de educação de Surdos

Camboriú

2022



Emitido em 21/06/2022

DECLARAÇÃO Nº 32/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 23/06/2022 13:06 )*  
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA  
SILVA  
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR  
CCPGE (11.01.03.47)  
Matricula: 1755556

*(Assinado digitalmente em 23/06/2022 14:22 )*  
IDORLENE DA SILVA HOEPERS  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matricula: 2773007

*(Assinado digitalmente em 30/06/2022 23:42 )*  
TASIA FERNANDA WISCH  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 015.552.480-12

*(Assinado digitalmente em 04/07/2022 14:27 )*  
VIOLETA PORTO MORAES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 014.580.570-03

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
32, ano: 2022, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 23/06/2022 e o código de verificação: e4e47a3ac0

## AGRADECIMENTOS

Certamente, não conseguirei expressar toda gratidão, carinho, admiração e respeito que tenho por todos(as) que me apoiaram e compartilharam comigo os momentos de angústias, de conversas, de trocas, mas também de alegrias por cada etapa vencida neste processo de formação.

Início, agradecendo à Deus, por tudo!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-IFC *campus* Camboriú, aos colegas, professores(as), coordenadores(as), funcionários(as). Gratidão, pelos conhecimentos compartilhados!

Agradeço ao meu esposo, Cleber Neitzke por toda compreensão e, para você, meu mais amoroso sentimento de gratidão!

Agradeço aos meus filhos amados João, Pedro e Miguel, meus alicerces, os maiores e melhores presentes que tenho na vida!

À minha amada família: minha mãe Catarina, suas bençãos e orações me iluminam, me protegem e me dão força e coragem para alcançar meus objetivos e trilhar meu caminho!

Meu pai Gabriel nos ensinou que nosso nome e nossa palavra é tudo e, aqui, assumi um compromisso com este programa de formação e toda sua dimensão. Minhas irmãs e irmãos, vocês são os melhores que eu poderia ter nessa vida!

Agradeço minhas amigas de trabalho e pessoais, aos gestores(as) que aceitaram participar da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Tijucas/SC e também a Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, órgãos onde sou professora de Educação Especial, efetiva.

Agradeço as professoras Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Tásia Fernanda Wisch e Violeta Porto Moraes que aceitaram compor a banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação, suas contribuições foram valiosas e aprimoraram este trabalho.

Finalizo, agradecendo aquela que acolheu minha pesquisa e com muito carinho, paciência e generosidade humana e acadêmica, ultrapassou o papel de orientadora e se mostrou amiga sensível, compreensiva das minhas aflições, aconselhando-me nos momentos que mais precisei. Sua disciplina, atenção e disponibilidade a tornam ainda mais especial.

Minha querida orientadora, Professora Idorlene, a senhora é uma mulher admirável, de inquestionável profissionalismo e comprometida com o conhecimento no campo da Educação. Para você, meu agradecimento mais especial e minha eterna admiração!

*O exercício de pensar a escola, olhando-a na frente e no verso, é sempre instigante e surpreendente, porque queremos saber cada vez mais o que ela esconde, quando deixa entrever. Nada mais perturbador do que enveredar nessa busca de sentido.*

(MANTOAN, 2006).

## RESUMO

A pesquisa intitulada *Gestão Escolar e Inclusão: Trilhando caminhos para uma escola inclusiva*, foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE /IFC *Campus* Camboriú, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão. Realizada na rede municipal de ensino de Tijucas/SC, neste estudo, entendemos a inclusão escolar como um direito de todos à educação pública de qualidade socialmente referenciada, sendo que nosso objeto de estudo se caracteriza pela interface entre os campos de conhecimento Educação Especial e Gestão Escolar interrelacionada ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. Os referenciais teóricos perpassaram os documentos legais e produções científicas que discutem a Gestão Escolar interseccionada com a Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ancoradas nos estudos de Bordignon e Gracindo (2001), Ferreira (2001), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012); Libâneo (2013) e Paro (2016) ponderamos que os gestores escolares têm possibilidades de criar uma cultura de escola e gestão escolar inclusiva, ao materializar em ações cotidianas, o que está preconizado nas legislações vigentes. Para discutir inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, utilizamos os estudos de Glat e Blanco (2009), Mazzotta (2011), Pletsch (2014), Mendes (2015), Nuernberg (2020) e Mantoan (2003; 2008; 2020). O estudo teve como objetivo analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC. De abordagem qualitativa (MINAYO, 2000; LUDKE; ANDRÉ, 2013) apresenta elementos e características da Pesquisa Participante (GIL, 2010; THIOLENT, 2011). A coleta de dados ocorreu em várias etapas: questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007) direcionado aos gestores, com a finalidade de levantar suas necessidades formativas, observação participante (NETO, 2000; THIOLENT, 2011), análise documental (SEVERINO, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2013), formação continuada e entrevista coletiva com os gestores, possibilitada pelo procedimento técnico Grupo Focal (GATTI, 2005). As análises foram mediadas pela perspectiva analítica descritiva, crítica e interpretativa (TRIVIÑOS, 1987; ROSENTHAL, 2014). Os resultados evidenciam que os gestores escolares pesquisados(as) participantes deste estudo, mesmo após conhecerem e discutirem sobre as legislações educacionais, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, durante a formação continuada, não se percebem como responsáveis pelo processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência das suas unidades escolares; a materialização da política esbarra em diversos fatores que vão desde as questões históricas de exclusão e segregação da educabilidade das pessoas com deficiência, desenvolvida paralelamente ao ensino regular e que perpetuam estigmas que constituem barreiras e atitudes capacitistas; a modalidade Educação Especial ainda se encontra invisibilizada e secundarizada dentro do sistema municipal de ensino, refletindo esta invisibilidade nas ações e atitudes dos gestores escolares. Os gestores transferem a responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação ou diretamente para os profissionais da Educação Especial que ali, atuam, incorrendo na tão discutida inclusão excludente. No entanto, entendemos que essas concepções servem para justificar incoerências nas suas ações. É fato, que sempre esperam por iniciativas externas para que mudanças aconteçam, esquecendo-se, que como gestores, são articuladores deste processo.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Inclusão. Educação Especial. Formação Continuada.

## ABSTRACT

The research entitled *School Management and Inclusion: Walking paths to an inclusive school* was developed in the Post Graduate Program in Education - Academic Master's in Education - PPGE /IFC Campus Camboriú, in the line of research Educational Processes and Inclusion. Realized in the municipal education network of Tijucas/SC, in this study, we understand school inclusion as a right for everyone to socially referenced quality public education, and our object of study is characterized by the interface between the fields of knowledge Special Education and Management Interrelated to the process of inclusion of children and teenagers with disabilities in the regular school system. The theoretical references permeated the legal documents and scientific productions that discuss School Management intersected with Special Education and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). Anchored in the studies of Bordignon and Gracindo (2001), Ferreira (2001), Libâneo; Oliveira and Toschi (2012); Libâneo (2013) and Paro (2016) consider that school managers have the possibility to create a school culture and inclusive school management, by materializing in everyday actions, what is recommended in current legislation. To discuss school inclusion of children and teenagers with special needs in the regular school system, we used studies by Glat and Blanco (2009), Mazzotta (2011), Pletsch (2014), Mendes (2015), Nuernberg (2020) and Mantoan (2003). ; 2008; 2020). The study aimed to analyze to what extent the continuing education of school managers can contribute to the realization of cultures and practices of inclusion in school units of the municipal education network of Tijucas/SC. With a qualitative approach (MINAYO, 2000; LUDKE; ANDRÉ, 2013) it presents elements and characteristics of the Participant Research (GIL, 2010; THIOLENT, 2011). Data collection took place in several stages: semi-structured questionnaire (SEVERINO, 2007) directed to managers, by the purpose of raising their training needs, participant observation (NETO, 2000; THIOLENT, 2011), document analysis (SEVERINO, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2013), continuing education and collective interview with managers, made possible by the Focal Group technical procedure (GATTI, 2005). The analyzes were mediated by the descriptive, critical and interpretive analytical perspective (TRIVIÑOS, 1987; ROSENTHAL, 2014). The results show that the school managers surveyed participating in this study, even after knowing and discussing about educational legislation, especially the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education of 2008, during continuing education, do not perceive themselves as responsible for the process of inclusion of children and adolescents with disabilities in their school units; the materialization of the policy collides with several factors that range from the historical issues of exclusion and segregation of the education of people with disabilities, developed in parallel with regular education and that perpetuate stigmas that constitute barriers and empowering attitudes; the Special Education modality is still made invisible and secondary within the municipal education system, reflecting this invisibility in the actions and attitudes of school managers. Managers transfer responsibility to the Municipal Department of Education or directly to the Special Education professionals who work there, incurring the much-discussed exclusionary inclusion. However, we understand that these conceptions serve to justify inconsistencies in their actions. It is a fact that they always wait for external initiatives for changes to happen, forgetting that as managers, they are the articulators of this process.

**Keywords:** School Management. Inclusion. Special education. Continuing Training.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Sexo. ....	132
GRÁFICO 2 – Idade.....	132
GRÁFICO 3 - Formação. ....	132
GRÁFICO 4 - Respostas dos gestores sobre conhecer o Plano Municipal de Educação.....	137
GRÁFICO 5 - Respostas sobre a Política Nacional de Educação Especial.....	144
GRÁFICO 6-Respostas sobre o público alvo da Política Nacional de Educação Especial.....	145
GRÁFICO 7 - Respostas sobre o Atendimento Educacional Especializado.....	147
GRÁFICO 8 - Respostas referentes ao primeiro bloco de questões- Educação Infantil/Ensino Fundamental I e II.....	148
GRÁFICO 9 - Respostas dos gestores da Educação Infantil sobre o PPP contemplar o AEE.....	154
GRÁFICO 10 - Respostas dos gestores do Ensino Fundamental I e II sobre o PPP contemplar o AEE. ....	157

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização da formação continuada .....	32
QUADRO 2 - Matrículas por etapa na Educação Básica no ano de 2021 .....	38
QUADRO 3 - Número de crianças e adolescentes com deficiência e com outros Transtornos e doenças matriculados na rede municipal no ano letivo de 2021.....	39
QUADRO 4 - Quantidade de crianças e de gestores escolares na Educação Infantil. ....	41
QUADRO 5 - Quantidade de crianças e/ou adolescentes e gestores no Ensino Fundamental I e II.....	42
QUADRO 6 - Gestores escolares pesquisados(as) participantes da pesquisa e suas respectivas unidades escolares e/ou centros de Educação Infantil .....	42
QUADRO 7 - Descritores e quantidades de pesquisas selecionadas.....	49
QUADRO 8 - Pesquisas que abordam a gestão escolar e Inclusão relacionadas às práticas e ações dos gestores nas redes regulares de ensino .....	51
QUADRO 9 - Pesquisas que abordam a gestão escolar e a inclusão relacionadas às formações e intervenções junto aos gestores. ....	65
QUADRO 10 - Pesquisas que abordam a gestão escolar, o papel dos gestores e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	74
QUADRO 11 - Informações gerais dos gestores escolares da Educação Infantil.....	129
QUADRO 12 - Informações gerais dos gestores escolares do Ensino Fundamental I e II.....	130
QUADRO 13 - Roteiro norteador do grupo focal.....	168

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BM - Banco Mundial  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial  
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina  
CME - Centro Municipal de Educação  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CONEB -Conferência Nacional da Educação Básica  
FCEE -Fundação Catarinense de Educação Especial  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
MEC - Ministério da Educação  
ONEESP - Observatório Nacional da Educação Especial  
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PENUD - Programa das Nações Unidas  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SEM - Salas de Recursos Multifuncionais  
TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: O TRAJETO PERCORRIDO .....</b>	<b>28</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	29
2.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	37
2.3	CONHECENDO O CAMPO E PESQUISADOS/PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	37
2.4	CONHECENDO A GESTÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO CAMPO DA PESQUISA .....	43
<b>3</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>47</b>
3.1	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS REDES REGULARES DE ENSINO.....	47
3.2	CAMINHOS QUE JÁ FORAM TRILHADOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....	50
3.3	APROXIMAÇÕES NOS RESULTADOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS NESTE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	76
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: COMPREENDENDO A HISTÓRIA PARA ENTENDER A INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE .....</b>	<b>80</b>
4.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROCESSOS (IN)EXCLUDENTES.....	80
4.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÕES QUE ADVOGAM PELA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NAS REDES REGULARES DE ENSINO .....	88
4.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:APRESENTANDO A POLÍTICA.....	93
<b>5</b>	<b>A GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA: REVISITANDO CONCEITOS PARA ENTENDER A REALIDADE .....</b>	<b>99</b>
5.1	GESTÃO COMO ORGANIZAÇÃO: DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR .....	103
5.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....	108

5.3	FORMAÇÃO CONTINUADA: SAIR DO IMOBILISMO OU JUSTIFICAR A INCLUSÃO EXCLUDENTE.....	112
<b>6</b>	<b>OS ACHADOS DA PESQUISA: CONFIRMANDO, DESCONSTRUINDO E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA.....</b>	<b>121</b>
6.1	RESSIGNIFICANDO IDEIAS, CONCEITOS E (RE)PENSANDO AS (IM)POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	122
6.2	OS ACHADOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO .....	127
6.2.1	<b>Gestão Escolar: Democrática? Participativa? Inclusiva?.....</b>	<b>128</b>
6.2.2	<b>Perfil dos Gestores Escolares .....</b>	<b>129</b>
6.2.3	<b>Gestão Escolar e Inclusão: A utopia de uma escola inclusiva .....</b>	<b>138</b>
6.2.4	<b>Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um documento (des)conhecido pela Gestão Escolar .....</b>	<b>143</b>
6.2.5	<b>Projeto Político Pedagógico: instrumento (in)visibilizado pela gestão escolar nas escolas de ensino regular de Educação Básica .....</b>	<b>152</b>
6.2.6	<b>Modelo médico e modelo social da deficiência: implicações na inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência .....</b>	<b>160</b>
6.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRENÚNCIO DE UMA CULTURA DE ESCOLA INCLUSIVA .....	166
6.3.1	<b>Gestão e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes .....</b>	<b>170</b>
6.3.2	<b>Gestão Escolar e a construção de Processos Educativos Inclusivos: desafios e possibilidades .....</b>	<b>176</b>
6.3.3	<b>Formação Continuada: resistências, discursos e aproximações com a realidade.....</b>	<b>180</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
	<b>APENDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA GESTORES ESCOLARES - ENSINO FUNDAMENTAL I E II.....</b>	<b>206</b>
	<b>APENDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE C - QUADRO DE REFERÊNCIAS .....</b>	<b>216</b>

**APENDICE D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....223**

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP..... 224**

## APRESENTAÇÃO

A atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se materializou em 2008 e foi nesse ano que conheci a Educação Especial como modalidade de ensino na rede regular, a partir da minha primeira experiência na educação como Professora Auxiliar de Educação Especial na rede municipal de ensino de Tijucas/SC. Na ocasião, estava cursando Pedagogia e fui chamada para trabalhar com uma criança que estava em processo de avaliação e que mais tarde foi confirmada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um desafio, visto que na rede, naquele momento, tínhamos pouquíssimos estudantes com deficiência matriculados e apenas recentemente tinham-se iniciados os debates sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino.

No entanto, nesse mesmo ano, a gestão municipal da época promoveu o “IV Fórum Municipal de Debate em prol da luta pela Educação Inclusiva”, sendo este evento muito marcante pelo fato de ter palestrantes de renome nacional e da área de Educação Especial e Inclusão, como Maria Tereza Eglér Mantoan – UNICAMP/SP; Rosângela Machado - Coordenadora Nacional de Educação Inclusiva - MEC e Geisa L.K. Böck - Coordenadora Municipal de Educação Inclusiva do município de Florianópolis/SC<sup>1</sup>. Contudo, a concepção presente nesta iniciativa não se consolidou como uma política municipal de Educação Especial Inclusiva, mas, ao contrário, se tornou um evento isolado e esquecido posteriormente.

Naquele momento, as demandas que se apresentavam diariamente no meu trabalho com as crianças e adolescentes com deficiência levavam-me a perceber que, para uma atuação na perspectiva da educação inclusiva, precisaria de uma formação mais específica e que sustentasse minha prática docente, pois, de acordo com Rosek (2015, p. 2015), a formação docente inicial e continuada “[...] necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que a justificam; necessita de eixos que integram os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico [...]”, como requer o campo de conhecimento da Educação Especial.

A partir deste entendimento, buscando uma formação nesta área de conhecimento, no ano de 2010, tive a oportunidade de cursar a Licenciatura em Educação Especial oferecida pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), fruto de uma ação da CAPES<sup>2</sup> que ofertou educação superior, gratuita e de qualidade social referenciada

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do certificado do evento que participei como ouvinte. É a única referência que encontrei do evento. Naquele contexto, as pesquisadoras ocupavam os referidos cargos.

<sup>2</sup> De acordo com Michels (2017, p. 76), o “[...] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

para profissionais do magistério em exercício da docência, na rede pública de educação básica. Foi a oportunidade que eu precisava para confirmar minha escolha como docente desta modalidade de ensino.

Atuando nas escolas municipais, em diversos contextos e ocasiões ouvíamos falas em tons pejorativos como “*agora eles vão sair todos da APAE e vir para a escola...*”. Realmente, nos anos seguintes começamos a receber mais crianças e adolescentes com deficiência nas unidades escolares da rede municipal de ensino. No entanto, como já nos mostrou a história, a Educação Especial não era prioridade para a Gestão Educacional, ou seja, para a Secretaria Municipal de Educação. As ações tomadas posteriormente para esta modalidade de ensino se resumiram em um concurso que efetivou duas profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mais sete Professoras Auxiliares para atuarem como apoio nas salas de aula, atuando junto de crianças e adolescentes com deficiência.

Desse modo, desde 2011 sou professora efetiva (20h) de Atendimento Educacional Especializado-AEE da rede municipal de Tijucas/SC e desde 2015, professora efetiva de Educação Especial da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), lembrando que por meio de convênios estaduais, os professores são cedidos para atuar em instituições especializadas, sendo as mais conhecidas, as tradicionais Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesta instituição, atuei no Atendimento Educacional Especializado, no Serviço de Estimulação Precoce e como Coordenadora Pedagógica.

Nos anos seguintes, as ações do município em relação à Educação Especial e inclusão das crianças e adolescentes com deficiência se resumiram ao provimento de profissionais de apoio solicitados pelos gestores escolares para atendimento em sala de aula. O pedido era feito com base em qualquer diagnóstico, de deficiência ou não. Para os gestores escolares, a Educação Especial e Inclusiva se resumiam a isso e (ainda é isso) em muitos casos. Somente em 2014 foi aberta uma sala de Recursos Multifuncional e que permaneceu única até o início de 2020, quando foram abertas mais duas unidades em escolas que atendiam o Ensino Fundamental I e II e hoje funcionam como salas polos.

Naquele contexto histórico, a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência começava a ser discutida e as orientações das legislações ainda estavam muito distantes do chão da escola. No entanto, a presença dos estudantes nas unidades escolares era real. Desse modo,

---

(PARFOR) (BRASIL. MEC. CAPES, 2010) é considerado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como um programa emergencial e que deve formar licenciados, 2ª licenciatura ou formação pedagógica, e ocorre em parceria com os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino (IES)”.

minhas experiências no ensino regular e nas instituições especializadas me possibilitaram defender a escola de ensino regular como o local para a escolarização de todas crianças e adolescentes com deficiência. Entretanto, não podemos negar que as ações, atitudes, relações e omissões daqueles que conduzem a gestão no âmbito educacional e escolar, por vezes, caminham na direção oposta dos documentos e legislações que advogam pela educação escolar inclusiva.

Esta percepção vem do fato de que, ao nosso ver, no cotidiano escolar os gestores têm suas preocupações mais voltadas para as questões administrativas do que as questões pedagógicas, principalmente quando estas questões envolvem a aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência. Deste modo, as demandas destes alunos são encaminhadas para os profissionais que atuam na Educação Especial ou para a Secretaria Municipal de Educação.

A partir de minha trajetória como professora na Educação Especial e, neste momento, como Coordenadora de Educação Especial da rede municipal, campo deste estudo, posso informar que o processo de inclusão nas unidades escolares da rede municipal ainda se encontra distante do que está preconizado nos documentos e legislações como uma educação inclusiva. Contudo, estamos caminhando nesta direção.

Em nossa realidade, observamos situações em que crianças e adolescentes com deficiência estão apenas incluídos fisicamente nos âmbitos escolares, mas excluídos das relações que ali se estabelecem e, em muitos casos, reforçadas pelas omissões e ações dos gestores escolares. Assim, parto do pressuposto de que as questões decorrem, principalmente, do desconhecimento dos gestores sobre as políticas públicas educacionais e, sobretudo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Deste modo, conduzem a gestão escolar pautados no senso comum, o que contribui para uma inclusão excludente.

Assim, ponderando que o campo de conhecimento da Educação Especial já avançou consideravelmente, ainda carecemos de estudos que se debrucem sobre as temáticas, tais como a da gestão escolar e inclusão interseccionadas na Educação Básica. De fato, a inclusão escolar se apresenta como um desafio para os sistemas de ensino municipais e estes, por sua vez, precisam ampliar seus olhares para a Educação Especial como uma modalidade de ensino, com uma política educacional que organize os serviços e os recursos de acessibilidade, podendo garantir para as crianças e adolescentes com deficiência o sucesso no seu processo de escolarização.

Certamente, os gestores educacionais e escolares precisam assumir com responsabilidade o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, a partir do comprometimento com a educação como um direito universal básico e como um bem social

público, materializando em ações cotidianas. Neste sentido, a gestão escolar necessita trilhar os caminhos que conduzem a uma cultura escolar inclusiva. Afinal, seria esta uma utopia?

## 1 INTRODUÇÃO

Gestão escolar e inclusão são temáticas bastante discutidas por diversos autores, entre eles (PLETSCH, 2014; SANTOS, 2020; LIBÂNEO, 2013; PARO, 2016) por diferentes vieses que, interseccionadas nos contextos escolares, encontram legitimidade como temas de pesquisa.

Isso porque não esgotamos nossa capacidade de interpretar as realidades onde estamos inseridos(a) a partir de nossas experiências e pelas lentes teóricas que usamos para enxergá-las. A pesquisa intitulada *Gestão Escolar e Inclusão: Trilhando caminhos para a Escola Inclusiva*, não foi pensada aleatoriamente, mas originada a partir de situações reais e cotidianas dos contextos escolares que merecem ser problematizadas.

Nesta perspectiva, trazemos nossos olhares de professoras pesquisadoras, questionando a inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiência na educação básica articulada a gestão escolar da escola pública.

Neste estudo, compreendemos que os gestores escolares estão assumindo um cargo público e, por isso, político, assumindo publicamente a responsabilidade inerente ao cargo que ocupam, ou seja, o compromisso com a educação pública de qualidade para todas as crianças e/ou adolescentes. Dessa forma, entendemos que os gestores escolares são profissionais da educação em primeiro lugar e, quando assumem um cargo de gestão, presumimos que são conscientes das políticas e legislações educacionais que advogam pela gestão democrática da escola pública na perspectiva da educação inclusiva. Certamente, para realizarem uma gestão escolar democrática com perspectivas inclusivas, os gestores escolares precisam de conhecimentos e habilidades que culminem em procedimentos práticos na organização da unidade escolar. (LIBÂNEO, 2013).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva está fundamentada no direito de todos frequentarem a escola regular, pública, com qualidade social formal e política. Este direito carece ser efetivado para todos(as), haja vista que na realidade cotidiana das escolas, as pessoas com deficiências ainda lutam para fazer valer este direito. Isso porque, historicamente, essas pessoas ficaram excluídas da educação formal, tendo sua escolarização segregada em instituições especializadas que se constituíram como um sistema paralelo de ensino.

Todavia, evidenciamos que a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é um desafio para escolas, uma vez que, na prática, a inclusão não se efetiva sem mudanças que se iniciem com a compreensão de que a “[...] educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos [...]” (PRIETO, 2009, p, 45) e não só para aqueles considerados o padrão, onde “O aluno,

genericamente concebido, é um ser definido, acabado, um modelo que se pode moldar. Mas esse aluno não existe! [...]” (MANTOAN, 2020, p, 82) e daí a dificuldade dos gestores e professores em lidar com quem não se encaixa neste padrão pré-concebido, ou seja, com a criança e adolescente real que, como todo ser humano, é único em suas especificidades.

Inicialmente, esclarecemos que entendemos a inclusão escolar como um direito de todos à educação pública de qualidade social referenciada. Entretanto, compreendemos que este movimento não é só o resultado das lutas históricas dos movimentos sociais em prol dos excluídos da sociedade (MANTOAN, 2006), mas também é um imperativo adotado nas políticas públicas educacionais decorrentes de orientações dos organismos internacionais a partir da década de 1990 (GLAT, 2014), cunhadas nos “[...] marcos do processo mais amplo da reforma neoliberal do Estado [...]” (PLETSCH, 2014, p, 49) e que trouxeram mudanças consideráveis em todas as esferas educacionais.

Com as políticas de universalização da educação básica e inclusiva (PLETSCH, 2014), as escolas começaram a receber as crianças e/ou adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino. Dessa forma, corroboramos com Mantoan (2003, p, 12) quando assevera que a “[...] escola não pode mais ignorar o que acontece ao seu redor, invisibilizando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os estudantes [...]” e que m muito contribuiu para a exclusão e segregação escolar e social.

Apesar de intensamente contemplados nas discussões teóricas, os processos de exclusão continuam presentes nas resistências de professores e gestores que, velada ou explicitamente, contestam e questionam ainda hoje ser a escola de ensino regular o lugar da criança e adolescente com deficiência, mostrando desconhecimento das políticas educacionais vigentes que advogam pela educação escolar inclusiva. Nesse sentido, embora não estejamos relatando nenhuma novidade, visto que Carvalho (2003; 2011); Tezani (2008); Boaventura (2008); Santos (2011), entre outros, já discutiram esta problemática, não podemos vendiar os olhos para este fato nas redes regulares de ensino, bem como não se resolve esse problema com tomadas de decisões isoladas e específicas. Assim, acreditamos que mudar esta realidade só é possível quando gestores educacionais e escolares se comprometerem com a educação escolar pública e democrática, considerando as exigências do mundo contemporâneo, porém, tendo no seu horizonte, a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Certamente, os gestores escolares estão diretamente no *lócus* onde as situações e problemas acontecem cotidianamente. Neste sentido, evidenciamos a importância dos gestores escolares na condução e resolução dos problemas ou situações práticas que envolvem crianças

e/ou adolescentes com deficiência. Desse modo, entendemos que não é possível falar de inclusão escolar quando a gestão conduz suas ações cotidianas no achismo e no imediatismo, desconsiderando todo o arcabouço teórico, políticas e legislações que organizam o sistema educacional.

Aqui nesse estudo, temos como foco o sistema municipal de ensino e, conseqüentemente, a organização e a gestão das unidades escolares e sua responsabilidade com o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Por conseguinte, entendemos que as práticas dos gestores escolares “[...] dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa, de natureza pedagógico-curricular, que se constituem em meios, instrumentalidades, da ação educativa e docente [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 238), que tem por finalidade a aprendizagem de qualidade de todas as crianças e/ou adolescentes, traduzida como a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

Nesta perspectiva, Libâneo (2013) discorre que todos os membros da escola necessitam estarem envolvidos com as práticas de gestão. Neste estudo, os gestores escolares são os diretores(as), diretores(as) adjunto(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) pedagógicos(as) considerados os principais articuladores e mobilizadores dos coletivos que compõem as unidades escolares e onde efetivamente se materializam em ações as políticas educacionais. Certamente, estamos tratando de ideias e ações governamentais pensadas num determinado momento histórico e expressas em políticas governamentais voltadas para as esferas macro e micro da sociedade.(VIEIRA, 2007).

Neste sentido, ponderamos que é preciso compreender não só as políticas públicas de educação para além das ações que emanam do poder público nas diferentes instâncias, mas também, como estas “[...] devem alcançar a escola e seus agentes e num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em *ações*<sup>3</sup>, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar”. (VIEIRA, 2007, p. 59). Trazemos os escritos da autora citada para explicar que compreendemos as complexidades e as dimensões que envolvem a materialização das políticas públicas em educação e, como ela, entendemos que as maiores dificuldades da gestão escolar da escola pública “[...] dizem respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas [...]”. (VIEIRA, 2007, p. 59). Contudo, neste estudo, inferimos que as dificuldades também podem servir para escamotear ou justificar, em alguns casos, as incoerências da gestão escolar na condução do processo de inclusão das crianças e/ou adolescentes com deficiência em suas unidades escolares.

---

<sup>3</sup> Grifos da autora

Com o avanço das pesquisas e das políticas educacionais na área da Educação Especial, acreditamos numa concepção de educação escolar inclusiva que ultrapassa a “[...] ideia de incluso como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro [...]. É um movimento que possibilita ao estudante se perceber como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades”. (MACHADO, 2020, p. 36). Neste sentido, temos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o documento que garante o atendimento das especificidades das crianças e adolescentes com deficiência na escola a partir da organização de redes de apoio, da formação continuada e da identificação de recursos e serviços mediante o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2010). No entanto, essas proposições necessitam se materializar na prática cotidiana para que a inclusão escolar de todas as crianças e adolescente com deficiência se efetive.

A partir desta observação e com base na legislação citada, evidenciamos que a equipe gestora pode se constituir como agente facilitador e participante ativo para que a inclusão escolar se concretize, uma vez que são eles os responsáveis pela organização da escola e de todas as atividades relacionadas às práticas escolares cotidianas pertinentes ao “[...] conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações, procedimentos e condições concretas que asseguram o bom funcionamento da escola e da sala de aula, tendo em vista a aprendizagem do aluno”. (LIBÂNEO, 2013, p. 233).

Assim, este estudo evidencia a responsabilidade dos gestores escolares a partir de iniciativas que se materializem em ações frente ao processo de inclusão das crianças e/ou adolescentes com deficiência, os quais são o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Conforme já mencionado, a inclusão escolar advoga pelo direito das pessoas com deficiência terem seu processo educacional na rede regular de ensino. Contudo, este processo é atravessado por legislações e diretrizes que precisam se materializar em ações para a efetivação de uma educação de qualidade formal e social.

No caso deste estudo, a problemática emergiu de um contexto (unidades escolares) em que a pesquisadora e participantes pesquisados(as) (gestores escolares) se encontraram envolvidos com problemas reais evidenciados no campo da pesquisa a respeito do processo educacional de crianças e /ou adolescentes com deficiência da rede municipal de ensino de Tijucas/SC. Deste modo, a pesquisa intersecciona as temáticas Gestão Escolar e Inclusão. Como pesquisadora participante, essa condição me possibilitou estar direto no *locus* deste estudo. Por conseguinte, as observações, conversas e participações nos eventos, juntamente com os gestores

escolares em diversas situações cotidianas referentes ao processo educacional das crianças e adolescentes com deficiência da rede municipal de ensino, evidenciaram as dificuldades dos gestores em desenvolverem assertivamente ações na perspectiva inclusiva. Assim, nasceu ideia do projeto apresentado neste Programa de Pós-graduação.

Considerando a necessidade originada no contexto real onde me encontro e no qual meu papel ultrapassa o de pesquisadora, insiro-me como participante deste estudo, com a intenção de propor mudanças nas ações realizadas pelos gestores a partir da realidade vivida/observada, ou seja, a propor mudanças na cultura de gestão. O recorte temporal da pesquisa inicia-se com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a proposta dessa pesquisa vem ao encontro da minha formação, sendo que a contribuição para este campo de conhecimento é dar visibilidade a temática gestão escolar interseccionada com o processo de inclusão escolar de crianças e adolescente das redes regulares de ensino.

Assim, assumimos que esta é uma pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) com elementos e características da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1984; TIOLLENT, 2011; GIL, 2010), haja vista que nosso objetivo não é apresentar soluções externas para os problemas evidenciados, mas sim, levar os participantes/pesquisados a refletirem sobre suas ações e, assim, fazer com que eles mesmos busquem por soluções ao tomarem consciência de que são agentes importantes na construção de novas culturas e práticas na perspectiva da educação inclusiva em suas unidades escolares. Isso, portanto, demanda conhecimentos teóricos sobre as temáticas e também das políticas públicas e das legislações educacionais vigentes.

Conseqüentemente, delimitamos a seguinte questão problema: Como a formação continuada dos gestores escolares influencia no encaminhamento de ações geradoras de culturas e práticas inclusivas na rede municipal de ensino de Tijucas/SC?

Para respondermos a questão, definimos como objetivo geral: analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC. Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir sobre as ações que subsidiam a construção de uma cultura de gestão inclusiva, propostas no campo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
2. Entender como um programa de formação continuada para os gestores escolares pode subsidiar os gestores no desenvolvimento de uma cultura escolar contemplando suas necessidades de conhecimentos para a fomentação de práticas condizentes com uma gestão

inclusiva;

3. Identificar possíveis mudanças nos encaminhamentos dos gestores com vistas aos processos inclusivos, depois da formação continuada ofertada.

Este texto dissertativo está organizado primeiramente com uma Apresentação e dividido em seis capítulos. A Introdução, consideramos como primeiro capítulo e tem por propósito situar o leitor sobre a origem da pesquisa e do que trata o estudo desenvolvido. Já o segundo capítulo denominamos de Caminhos Metodológicos: o Trajeto Percorrido, onde apresentamos a caracterização metodológica da pesquisa, a descrição do campo, dos participantes e as etapas do desenvolvimento da pesquisa. Para trilhar este caminho, buscamos suporte em Brandão (1984), Triviños (1987); Lüdke e André (2013); Minayo (2000); Gatti (2005); Severino (2007); Gil (2010); Thiollent (2011) e Rosenthal (2014).

No terceiro capítulo, apresentamos o “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDE, 2014; MOROSINI, 2015; PIOROZAN, 2019; MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) descrito como um encontro teórico com outros(as) pesquisadores(as) da temática em discussão. Este exercício possibilita que conheçamos o que já foi produzido sobre nosso objeto de estudo, corroborando com a relevância da pesquisa para os campos de conhecimentos em Educação Especial e Gestão Escolar interseccionados com o movimento político da Inclusão.

No quarto capítulo, discutimos a modalidade de ensino Educação Especial e Inclusão Escolar a partir dos autores Carvalho (2003; 2011); Mantoan (2003; 2006; 2008; 2020); Glat (2009), Mazzotta (2011); Pletsch (2014); Mendes (2015); Nuernberg (2020); Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018), dentre outros teóricos do campo de conhecimento da Educação Especial que discorreram sobre o processo histórico da educação das pessoas com deficiência e o percurso que culminou no movimento de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência. Neste capítulo, também apresentamos as principais legislações e políticas públicas que defendem o processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes na rede regular de ensino originadas no contexto de 1990, a partir das orientações dos organismos internacionais e fundamentadas na ideia de universalização da educação básica e no compromisso de todos com a educação inclusiva.

No quinto capítulo discorreremos sobre a Gestão Escolar e Inclusão com base nos estudos de Veiga (1995); Oliveira (2001); Ferreira (2001); Vasconcelos (2002); Libâneo; Oliveira e Toschi (2012); Libâneo (2013); Paro (2016), Santos (2020), dentre outros. Estes autores abordaram a gestão escolar democrática da escola pública considerando a participação da comunidade escolar como um imperativo da democracia e algo imprescindível para que as

escolas se constituam como espaços inclusivos, porém, devidamente contextualizadas com o período histórico em que mudanças ocorreram nas legislações educacionais brasileiras com o objetivo de se alinhar às mudanças ditadas pelos organismos internacionais.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados mediados pela perspectiva analítica descritiva e interpretativa que possibilita triangular os dados obtidos em diálogo com o arcabouço teórico e a legislação acerca do tema, ou seja, a “[..] técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). No entanto, temos a clareza que nossas considerações serão sempre provisórias, haja vista que nada é estanque e a realidade é mutável e passível de inúmeras interpretações a partir das lentes teóricas que são usadas para olhá-la, interpretá-la e apresentá-la.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O TRAJETO PERCORRIDO

Neste capítulo abordamos os caminhos metodológicos delineados para a construção desta dissertação. A metodologia é, segundo Minayo (2000, p. 16), “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Para iluminar o potencial criativo, precisa-se lançar mão de métodos de investigação que determinarão os caminhos a serem percorridos e que sustentarão a relação entre a teoria e a prática.

Lüdke e André (2013) apontam que a evolução dos estudos em educação tem acompanhado o caráter fluído e dinâmico da mudança natural do ser vivo e, portanto, demandam o desenvolvimento de métodos de pesquisa que entendam o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social e histórico que sofre influências de diversas ordens. Certamente, a escola é um organismo vivo e, segundo as autoras, se fez necessário novas abordagens metodológicas para superar algumas limitações nas pesquisas em educação. Neste sentido, “[...] surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 9), como metodologias alternativas que inserem o pesquisador diretamente no campo de pesquisa.

Nesta perspectiva, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa com elementos e características da pesquisa participante, uma vez que me coloco também como pesquisada e não apenas como observadora. Esta forma me possibilitou interagir e intervir com os participantes/pesquisados refletindo sobre a relação entre teoria e prática na busca por soluções para problemas reais evidenciados nos contextos da pesquisa.

Assim, a pesquisa participante é definida em alguns casos como:

[...] um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupo da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para sua aceitação pelo grupo considerado. (THIOLLENT, 2011, p, 21).

Nesta perspectiva, é entendida na literatura como um método de pesquisa que advoga pelas classes populares e está associada a educação popular. Destaca-se que este método de pesquisa foi muito forte na América Latina, tendo como precursores os autores Paulo Freire, Orlando Fals Borda, João Bosco Pinto, Guy Le Boterf, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. (SILVA, 1984).

Segundo Gil (2010), a pesquisa participante se caracteriza como um método de pesquisa

que difere dos modelos tradicionais justamente porque os participantes não são passivos e estão envolvidos na seleção dos problemas a serem estudados, discutindo com especialistas a solução para os problemas evidenciados. De acordo com Thiollent (1984), a pesquisa participante se preocupa em estabelecer confiança entre pesquisador e pesquisados para melhor captar informações no campo de pesquisa. Desse modo, o primeiro passo para a realização deste estudo, foi a obtenção do termo de anuência juntamente à Secretaria Municipal de Educação, onde foram acordados os termos da pesquisa e a autorização concedida para adentrarmos no campo de investigação.

Na sequência, apresentamos a abordagem de pesquisa, os instrumentos e as técnicas de coleta e de análise de dados, bem como a contextualização do campo da pesquisa que nos possibilitou conhecer as situações reais vivenciadas. Por fim, apresentamos os participantes da pesquisa, que não são apenas investigados(as), mas participantes ativos do estudo, justificado a partir dos objetivos que estabelecemos para esta dissertação.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apoiadas na ideia de Minayo (1994), de que a caracterização da pesquisa está relacionada a interesses e situações oriundas de determinada inserção na realidade, definimos como instrumentos de coleta de dados, o questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007), a observação participante (NETO, 2000; THIOLENT, 2011), o grupo focal (GATTI, 2005) e a análise documental (SEVERINO, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para alcançar o objetivo deste estudo, elencado como analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC, estruturamos a pesquisa nas seguintes etapas descritas a seguir. Com a pesquisa devidamente aprovada no Comitê de Ética sob o parecer nº 4.369.718 (ANEXO A) e com a concordância da Secretária Municipal de Educação, foi nos dado um espaço na primeira reunião do ano letivo, ocorrida no início do mês de fevereiro de 2021, com a presença de todos os gestores escolares da rede municipal. Na ocasião, a pesquisa foi apresentada e os gestores convidados a participarem do estudo, bem como explicado sobre a metodologia.

Em seguida, foram feitas visitas em todas as unidades escolares, apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Depois de dirimidas as dúvidas, os que concordaram em participar do estudo, já assinaram o termo e receberam em mãos o questionário

semiestruturado. É importante esclarecer que, apesar do contexto pandêmico<sup>4</sup>, os gestores estavam nas escolas, fato que possibilitou contato direto com os participantes.

Desse modo, a primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação do questionário semiestruturado para coleta de dados com os participantes/pesquisados sobre a temática em estudo (SEVERINO, 2007). Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é caracterizado como um instrumento de coleta de dados, permeado por um conjunto de perguntas que necessitam ser respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador. Neste estudo, o questionário semiestruturado foi utilizado para fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos dos gestores escolares sobre a temática da gestão escolar e o processo de inclusão de crianças ou adolescentes com deficiências na rede municipal de ensino.

O questionário semiestruturado foi organizado em 5 blocos que apresentavam um conjunto de questões sistematicamente articuladas (SEVERINO, 2007) que possibilitou elaborar o perfil dos gestores escolares (Diretores(as), Coordenadores(as) e Orientadores(as) Pedagógicos) que aceitaram participar da pesquisa e mostrar seus conhecimentos sobre as categorias Gestão Escolar Democrática, Política de Educação Especial e Inclusão, Gestão e Inclusão e Formação sobre Educação Especial Inclusiva.

Lembramos que todos os 42 gestores escolares da rede municipal campo da pesquisa foram convidados(as) a participarem do estudo, sendo que 26 aceitaram ser pesquisados(as) participantes. Como a rede em questão contava com unidades de Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais, foram elaborados dois questionários com as mesmas questões, porém, um direcionado para os gestores do Ensino Fundamental I e II (APÊNDICE A) e outro para os gestores da Educação Infantil (APÊNDICE B). O questionário teve como finalidade levantar suas necessidades formativas que serviriam de base para a próxima etapa da pesquisa - a proposta da Formação Continuada.

Concomitante, iniciamos a observação participante, que é um momento em que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno observado para obter informações (MINAYO, 2000) de forma controlada e sistemática (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), sendo também uma técnica do método de pesquisa participante. Esse procedimento permitiu-nos acompanhar as rotinas dos gestores nas unidades escolares e perceber como organizam suas ações cotidianas,

---

<sup>4</sup> “A COVID-19 é uma doença infecciosa emergente, causada por um vírus da família dos coronavírus — o SARS-CoV-2 (de forma simplificada, como instituiu a OMS, 2019-nCoV) identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro, o Comitê de Emergência da Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional. Em 11 de março, levando em consideração a amplitude de sua propagação mundial, veio a ser classificada como pandemia”. (TIJUCAS, <https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/paginas/127/plancon-edu-tijucas-2.pdf>).

verificar questões de acessibilidade, acessar documentos, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico e conferir se estes contemplavam as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na observação participante, o pesquisador(a) “[...] pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30). Com base nesse método, foi possível não só observar, mas interagir e intervir junto aos pesquisados(as)/participantes em situações que envolviam crianças e adolescentes com deficiência, mediada pela experiência e formação da pesquisadora em Educação Especial. Nesta pesquisa, esse procedimento iniciou-se com a primeira coleta de dados e perdurou ao longo deste trabalho.

Destaca-se que a observação participante pode ser registrada por diversas formas, visto que não há regras para fazer as anotações, desde que estas sejam feitas o mais próximo do observado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Neste sentido, para registro do procedimento, utilizamos um caderno com um roteiro (unidade escolar, data, situação observada, envolvidos, falas, etc.) para registrar as observações *in loco* das situações reais em que ocorriam as práticas do cotidiano (MINAYO, 2000) que compuseram o *corpus* de análise dos dados da pesquisa (APÊNDICE D).

A partir dos dados levantados pelo questionário exploratório, foi organizada uma formação continuada com carga horária de 40h distribuída em 11 encontros presenciais, contemplando as necessidades formativas dos gestores escolares evidenciadas no questionário. Mediante o aceite e concordância da Secretaria Municipal de Educação e, considerando as características da pesquisa no sentido de democratizar o acesso também para os gestores que não assinaram o TCLE, a formação continuada foi ofertada para todos os gestores da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC. No entanto, esclarecemos que os participantes/pesquisados(as) são somente aqueles que assinaram o TCLE e concordaram em participar de todas as etapas da pesquisa. As datas, as estratégias metodológicas e os detalhes da formação continuada encontram-se descritas no quadro 1 desse texto.

QUADRO 1: Organização da formação continuada

Encontro	Formação continuada para os gestores escolares da rede municipal					
	Ação	Estratégia	Local	Data	Formadores Responsáveis	Tema
01	Evento com a participação de todos os gestores escolares da rede municipal de ensino.	Palestra Estudo de caso de Uso de mídias.	Secretaria Municipal de Educação	26/05/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora <sup>5</sup> , Prof. <sup>6</sup> licenciada em Educação Especial e Mestre em Educação	Gestão Escolar Democrática: revisitando conceitos. Educação Especial e Inclusão: O que a gestão escolar tem a ver com isso? De quem é essa responsabilidade? Como conduzir uma escola na perspectiva inclusiva?
02	Evento com a participação de todos os gestores escolares da rede municipal de ensino.	Palestra Estudo de caso de Uso de mídias.	Anfiteatro Leda Regina de Souza	10/06/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>a</sup> licenciada em Educação Especial Mestre em Educação	A importância da Gestão Escolar frente ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Discutindo Legislações e documentos que advogam pelo processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes na escola comum.
03	Evento com a participação de todos os gestores escolares da rede municipal de ensino.	Palestra Oficinas de Uso de mídias interativas como o Mentimeter e Kahoot!	Secretaria de Educação	22/06/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>7</sup> licenciado em Educação Especial Mestre em Educação	Qual é a prioridade que a Educação Especial tem na minha escola? Conhecendo a Política de Educação Especial, público-alvo e os programas que possibilitam a escola se tornar inclusiva. Qual a importância do projeto Político Pedagógico para efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva?
04	Evento com a participação de todos os gestores escolares da rede municipal de ensino.	Palestra e oficina	Secretaria de Educação	06/07/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. licenciado em Educação Especial Mestre em Educação	O que é uma Sala de Recursos Multifuncional? O que é o Atendimento Educacional Especializado? Qual a importância desse serviço nas escolas? Quando ter um profissional de apoio na sala de aula?
05	Evento com a participação de todos os gestores escolares, professores da Educação Infantil e profissionais de apoio que atuam na Educação Especial na rede municipal de ensino.	Palestra, dinâmicas e estudos de caso	Anfiteatro Leda Regina de Souza	20/07/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. licenciado em Educação Especial Mestre em Educação	Educação Especial Inclusiva: Um olhar para Educação Infantil

<sup>5</sup> Refere-se a autora desta pesquisa

<sup>6</sup> CV: <http://lattes.cnpq.br/1751128543002566>

<sup>7</sup> CV :<http://lattes.cnpq.br/1794859274134992>

Encontro	Formação continuada para os gestores escolares da rede municipal					
	Ação	Estratégia	Local	Data	Formadores Responsáveis	Tema
06	Evento com a participação de todos os gestores escolares e professores do Ensino Fundamental I e profissionais de apoio que atuam na Educação Especial na rede municipal de ensino.	Palestra e dinâmicas de estudos de caso	Anfiteatro Leda Regina de Souza	22/07/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. licenciado em Educação Especial Mestre em Educação	Estudante com deficiência: responsabilidade de quem?  O que fazer para incluir?  Ensino e aprendizagem para todo: no mesmo espaço e independente de sua condição física, sensorial, psicológica e ainda cultural e social.
07	Evento com a participação de todos os gestores escolares e professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino.	Palestra, dinâmicas, estudos de caso	Anfiteatro Leda Regina de Souza	27/07/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>8</sup> . Licenciada em Educação Especial Mestre em Educação	Estudante com deficiência: responsabilidade de quem?  O que fazer para incluir?  Ensino e aprendizagem para todo: no mesmo espaço e independente de sua condição física, sensorial, psicológica e ainda cultural e social
08	Evento com a participação de todas as Coordenadoras Educacionais, gestores escolares, professores do Atendimento Educacional Especializado e profissionais que atuam no serviço de apoio a Educação Especial.	Palestra, dinâmicas, e estudos de caso e uso de mídias interativas como Mentimeter e Kahoot!	Anfiteatro Leda Regina de Souza	03/08/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>8</sup> . licenciado em Educação Especial Mestre em Educação	Estudante com deficiência: responsabilidade de quem?  O que fazer para incluir?  Ensino e aprendizagem para todo: no mesmo espaço e independente de sua condição física, sensorial, psicológica e ainda cultural e social.
09	Evento com a participação de todos os gestores escolares e professores do Ensino Fundamental I e profissionais de apoio que atuam na Educação Especial na rede municipal de ensino	Palestra	Anfiteatro Leda Regina de Souza	21/10/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>9</sup> licenciada em Educação Especial Mestre em Educação	Entendendo o Transtorno do Espectro Autista na Escola: o que precisamos saber para incluir <sup>9</sup> .

<sup>8</sup> CV: <http://lattes.cnpq.br/3404969718948802>

<sup>9</sup> Conhecer o Transtorno do Espectro Autista -TEA foi uma demanda levantada pelo questionário e no sentido de atender as demandas formativas dos gestores, foi oportunizado discussões sobre o tema.

Encontro	Formação continuada para os gestores escolares da rede municipal					
	Ação	Estratégia	Local	Data	Formadores Responsáveis	Tema
10	Evento com a participação de todos os gestores escolares e professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino.	Palestra	Anfiteatro Leda Regina de Souza	28/10/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>a</sup> licenciada em Educação Especial Mestre em Educação	Entendendo o Transtorno do Espectro Autista na Escola: o que precisamos saber para incluir.
11	Evento com a participação de todos os gestores escolares, professores da Educação Infantil e profissionais de apoio que atuam na Educação Especial na rede municipal de ensino.	Palestra	Anfiteatro Leda Regina de Souza	11/11/2021 Horário: 19h às 22h	Pesquisadora e Prof. <sup>a</sup> licenciada em Educação Especial Mestre em Educação	Entendendo o Transtorno do Espectro Autista na Escola: o que precisamos saber para incluir.

Fonte: Elaborado pela autora

A formação continuada ofertada vem ao encontro do estabelecido no Plano Municipal de Educação (TIJUCAS, 2015) que está em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Conforme apresentado na estratégia 4.18, os sistemas de ensino precisam “Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada [...]”. Neste sentido, foi estabelecida a parceria entre Secretaria Municipal de Educação, pesquisadora (autora deste estudo) e pesquisadores(as) da área de Educação Especial ligados a uma universidade comunitária para a oferta da formação continuada.

Com o objetivo de romper o círculo vicioso que tem se estabelecido quanto às formações continuadas de autoajuda, formações show e outras que completam os pacotes adquiridos pelas Secretarias de Educação, mas que, efetivamente, não atendem as necessidades formativas de professores e gestores, estabelecemos critérios para seleção dos formadores: ter formação na área da Educação Especial e Inclusão Escolar, ter experiência na Gestão Escolar; ter formação no mínimo em nível de mestrado e estar vinculado(a) à Educação Básica. Conseqüentemente, após a formação continuada, realizamos a última técnica de coleta de dados e a realização do grupo focal (GATTI, 2005) com os gestores escolares pesquisados(as) participantes deste estudo. Esse instrumento, segundo Gatti (2005, p. 8), serve como um “[...] meio de pesquisa,

tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas”.

Respaladas pelos procedimentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa e nos pautando em nossa empiria, afirmamos que os estudos qualitativos nos proporcionaram relacionamentos mais longos com os pesquisados(as) participantes, assim como permitiram compartilhar de seus espaços, experienciar situações, lidar com informações e subjetividades que de outro modo não conseguiríamos. O grupo focal, como um instrumento da pesquisa qualitativa, permitiu-nos compreender, mesmo que num determinado espaço e tempo, como cada gestor(a) participante se percebe enquanto membro do coletivo que está inserido. Dessa forma, esta coleta de dados completou outros instrumentos mencionados e nos ajudou a responder o objetivo geral deste estudo. As informações sobre o roteiro usado para mediar as discussões dos grupos focais encontram-se descritas no quadro 13, na página 165.

Gatti (2005, p. 11) corrobora com nosso estudo ao inferir que o grupo focal também nos ajuda “[...] na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. Acreditamos que realizar estudos qualitativos é poder apreender a realidade e a subjetividade daqueles que são participantes da pesquisa, a partir do objeto que escolhemos em um determinado contexto historicamente situado. Dessa forma, realizamos dois grupos focais com os 26 gestores das unidades escolares, participantes pesquisados deste estudo. O procedimento foi gravado, transcrito e a sua organização está descrita a seguir.

Seguindo as orientações de Gatti (2005), primeiramente os 26 gestores pesquisados(as) participantes desta pesquisa foram convidados(as) para participarem dos grupos focais, conforme sua disposição de horário. Assim, nos organizamos para que os grupos tivessem a mesma quantidade de gestores nos horários matutino e vespertino. Contudo, tivemos no grupo matutino 12 gestores e no grupo do período vespertino, 7 pesquisados(as) participantes do estudo. Os grupos se apresentaram homogêneos na função, sendo todos gestores escolares e heterogêneos na idade, formação, experiências e seguimentos de atuação<sup>10</sup>.

De acordo com Gatti (2005, p.12), o grupo focal “[...] por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador [...]”. Neste estudo, usamos conforme sugestão de Gatti (2005), um roteiro para

---

<sup>10</sup> Todos são gestores escolares, porém alguns atuam na Educação Infantil e outros no Ensino Fundamental I e II.

nortear o trabalho com os grupos focais (quadro 13). Além disso, Gatti considera que esta técnica exige que o moderador ou facilitador conduza a dinâmica de modo que “[...] suas intervenções facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente”. (GATTI, 2005, p. 9). Neste sentido, é relevante relatar que mesmo estudando a técnica, tomamos o cuidado de convidar um pesquisador experiente<sup>11</sup> na realização do grupo focal.

Gatti (2005) também chama a atenção para o fato de que na dinâmica do grupo focal, para além da interação e captação da multiplicidade de conceitos e pontos de vista, requer que o pesquisador(a) observe os sentimentos, as expressões, os movimentos, as atitudes, as crenças, experiências e reações que podemos definir como parte da subjetividade de cada pesquisado(a) participante e que, conseqüentemente, é algo que ajuda na interpretação dos dados.

Este estudo também se valeu da análise documental, a qual se constitui, segundo Lüdke e André (2013), uma técnica importante de coleta de dados e que complementa as informações obtidas por outras técnicas. Por conseguinte, ajuda o pesquisador a perceber aspectos novos de um tema ou problema, identificando informações importantes nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Nesta perspectiva, consideramos que os documentos representam uma “[...] fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). Esta técnica se fez necessária no *lócus* da pesquisa, porque entre o que está registrado nos documentos e as ações desencadeadas na prática, pode haver distanciamentos.

Como decorrência dos instrumentos apontados para a coleta de dados, o próximo passo foi a análise dos dados. Embora, na pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (2013, p. 53), a “[...] análise está presente em vários estágios da investigação, torna-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados”. Portanto, neste estudo, a análise contemplou os dados levantados pelo questionário semiestruturado, os relatos da observação participante em campo e os dados do grupo focal que foram analisados e apresentados no sexto capítulo. Portanto, a análise de dados poderá confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, mas certamente ampliará nosso conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulado ao contexto histórico cultural da qual faz parte. (MINAYO, 2000).

---

<sup>11</sup> <http://lattes.cnpq.br/6141279996342533>.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Lüdke e André (2013), a análise dos dados qualitativos compreende trabalhar todo material obtido na pesquisa em vários momentos, sendo que a análise se torna mais sistemática ao final. Essa premissa também é observada por Triviños (1987), ao destacar que a coleta e análise dos dados são uma etapa da pesquisa qualitativa, ou que compõem duas fases que se retroalimentam.

Neste estudo, as análises são mediadas pela perspectiva descritiva, crítica e interpretativa (ROSENTHAL, 2014, p. 17) que “[...] está voltado sobretudo à sua aplicação prática e aos problemas concretos do cotidiano de pesquisas empíricas”. Esta metodologia possibilita triangular os dados obtidos em diálogo com o arcabouço teórico e a legislação acerca do tema, ou seja, a “[...] técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Nesta perspectiva, buscamos responder o terceiro objetivo específico, que é identificar possíveis mudanças nos encaminhamentos dos gestores com vistas aos processos inclusivos, depois da formação continuada ofertada, ou seja, em que medida a formação continuada pôde contribuir para as mudanças nos processos inclusivos da rede municipal de ensino campo da pesquisa.

É importante ressaltar que a metodologia utilizada nesta pesquisa permitiu uma aproximação entre pesquisados(as) e pesquisadora, pois, neste trabalho, a história profissional da pesquisadora se assemelha com as situações observadas nas unidades escolares. Contudo, as situações servem para reflexões mediadas por conhecimentos científicos e pelas legislações educacionais com a pretensão de construir uma nova realidade nas unidades escolares como campo da pesquisa.

Considerando o que já foi anunciado sobre o estudo, na sequência apresentamos os pesquisados(as) participantes e algumas especificidades do campo da pesquisa.

## 2.3 CONHECENDO O CAMPO E PESQUISADOS/PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa apresentada tem como *lócus* a rede municipal de ensino de Tijucas/SC. O município de Tijucas está localizado às margens da rodovia BR-101, na planície do litoral catarinense. Segundo dados retirados do site do IBGE, a cidade possui uma área territorial de 279.159 km<sup>2</sup> e aproximadamente 39.155 habitantes. O município tem Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM estimado em 0,760 (IBGE, 2010). É o principal

acesso para a rodovia SC-401, caminho para as cidades de Canelinha, São João Batista e Nova Trento. Ao Norte, em uma faixa de 30 quilômetros, encontra-se Balneário Camboriú e, ao sul, numa faixa de 50 quilômetros, está Florianópolis. Tijucas está dividida em 09 bairros que formam a chamada Zona Urbana da cidade e em 7 localidades que formam a Zona Rural, totalizando 16 comunidades diferentes, dentro da cidade <sup>12</sup>. (TIJUCAS, 2020).

O Sistema Municipal de Ensino de Tijucas - SC é organizado pela Lei Complementar nº 45/2016 e pelo Plano Municipal de Educação – PME Lei nº 2599/2015, que terá vigência durante os anos de 2015 - 2024 e estão em consonância com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, em cumprimento com a Emenda Constitucional nº 59/2009, conforme disposto no art. 214 da Constituição Federal do Brasil (1988). (BRASIL, 2014; TIJUCAS, 2015).

A Lei Complementar nº 45/2016 traz no art. 23 que as escolas oficiais de ensino fundamental e de educação infantil, entre outras modalidades de ensino, são criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público do Município de Tijucas, sendo denominadas, segundo o documento, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental, tendo seu ensino completo ou parte dele destinado ao atendimento de crianças, adolescentes e adultos; o Centro Municipal de Educação - CME que oferece a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI que oferece a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. (TIJUCAS, 2015).

No ano de 2021, a rede municipal contava com 5.245 crianças e/ou adolescentes matriculados nas 24 unidades escolares do município. Destes, 125 eram crianças e/ou adolescentes com deficiência, ou seja, eram os estudantes público-alvo da Educação Especial. O quadro 2 apresenta as matrículas por etapa da Educação Básica no município de Tijucas referente ao ano de 2021.

QUADRO 2: Matrículas por etapa na Educação Básica no ano de 2021

Educação Infantil		Ensino Fundamental I e II		Total
1.949		3.296		5.245
Creche 838	Pré-escola 1.111	Anos iniciais 2.291	Anos Finais 1.005	
Com deficiência 09	Com deficiência 21	Com deficiência 57	Com deficiência 38	125

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação a partir do Sistema BETHA.

<sup>12</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Tijucas. (TIJUCAS, 2020).

Aqui observamos que os dados disponibilizados pelo setor técnico da Secretaria Municipal de Educação, que são os dados oficiais do censo escolar, diferem da quantidade real de crianças e/ou adolescentes com deficiência atendidas no sistema municipal de ensino. Esse fato pode ser observado no quadro 3, por meio dos dados obtidos diretamente com a Coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SME.

QUADRO 3: Número de crianças e adolescentes com deficiência e com outros transtornos e doenças matriculados na rede municipal no ano letivo de 2021.

<b>Educação infantil</b>	<b>Quant.</b>	<b>Ensino fundamental i</b>	<b>Quant.</b>	<b>Ensino fundamental ii</b>	<b>Quant.</b>	<b>Total</b>
Deficiência Intelectual	4	Deficiência Intelectual	16	Deficiência Intelectual	15	35
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	36	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	27	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	12	75
Deficiência Visual	0	Deficiência Visual	1	Deficiência Visual	1	2
Deficiência Auditiva	0	Deficiência Auditiva	1	Deficiência Auditiva	4	5
Deficiência Múltipla	3	Deficiência Múltipla	0	Deficiência Múltipla	0	3
Deficiência física	4	Deficiência física	9	Deficiência física	2	15
Transtornos de aprendizagem e outros	2	Transtornos de aprendizagem e outros	7	Transtornos de aprendizagem e outros	25	34
Doenças	1	Doenças	1	Doenças	1	3
<b>TOTAL<sup>13</sup></b>	<b>43</b>		<b>54</b>		<b>34</b>	<b>131</b>

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SME.

Trazemos estes dados para problematizar a responsabilidade da gestão escolar em informar os dados corretos no sistema de gestão pública municipal<sup>14</sup>. Esse fato implica, por exemplo, não só na desatenção com as informações, mas também no desconhecimento de quem é o público-alvo da Educação Especial e implica, ainda, no não recebimento de recursos para subsidiar as ações nas unidades escolares quanto aos serviços desta modalidade de ensino. Ou seja, quando os dados não são informados corretamente, no censo nacional, o município deixa de ser contemplado com projetos direcionados a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências. Esclarecemos, que no caso do município que serviu campo da pesquisa, o cargo técnico de secretário(a) das unidades escolares é ocupado por professores(as) convidados(as) para a função. Esse fato influencia na qualidade do trabalho e no

<sup>13</sup> Contabilizamos apenas crianças e/ou adolescentes com deficiência.

<sup>14</sup> <https://e-gov.betha.com.br>.

comprometimento do processo educacional de todas as crianças e adolescentes, pois a cada gestão educacional, muda-se também, os profissionais técnicos nas unidades escolares e na Secretaria Municipal de Educação.

Esta realidade vem ao encontro dos escritos de Garcia (2001, p. 115), ao evidenciar que uma das características da gestão educacional atual, é que são marcadas “[...] pelas interrupções e não pela cumulatividade. A continuidade se dá por descontinuidade e interrupções”. Portanto, o critério para exercer a função nem sempre é a competência profissional ou o conhecimento da função. Daí, as descontinuidades e interrupções (GARCIA, 2001) que se dão com as trocas de profissionais e que ocasionam a cada gestão, uma inicialização e uma precarização dos serviços nos âmbitos educacionais. A empiria mostra que essa prática traz danos aos processos administrativos e que se refletem também nos processos pedagógicos das unidades escolares pesquisadas.

Segundo o setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, o quadro de profissionais que atuam diretamente na educação é composto atualmente por 731 funcionários, sendo 377 o total de professores efetivos. As 24 unidades escolares<sup>15</sup> estão divididas em 9 creches, 3 unidades escolares que atendem somente pré-escolar; 9 unidades escolares de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano, sendo 4 na zona rural), 1 unidade escolar que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental I até o 3º ano e 3 unidades escolares de Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano)<sup>16</sup>.

Os participantes deste estudo são os gestores escolares ocupantes dos cargos de diretores(as) pedagógicos(as) e seus adjuntos(as), coordenadores (as) e orientadores(as) pedagógicos(as) (LIBÂNEO, 2013) que atuam nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC. No contexto da pesquisa, a rede municipal contabilizava 42 gestores escolares e destes, 26 gestores são os pesquisados(as) participantes e encontravam-se distribuídos em 17 unidades escolares (8 unidades de Ensino Fundamental I, 2 unidades de Ensino Fundamental II e 7 Centros de Educação Infantil) que aceitaram participar da pesquisa. Então, temos 16 diretores (as) pedagógicos (as), 3 diretores(as) adjuntos(as), 3 coordenadores pedagógicos (as) e 4 orientadores pedagógicos (as). A organização dos pesquisados(as) participantes do estudo encontra-se detalhado nos quadros 4, 5 e 6.

Para preservar o anonimato dos participantes, as unidades escolares foram renomeadas

---

<sup>15</sup> Atualmente o número é de 25 unidades escolares visto que recentemente (setembro de 2021) foi inaugurada uma unidade de Educação Infantil. Disponível em: <https://tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/educacao-de-tijucas-abre-matriculadas-para-nova-creche-em-nova-descoberta>. Acesso em: 29 set. 2021.

<sup>16</sup> Informações obtidas no Departamento Técnico da Secretaria Municipal de Educação.

aleatoriamente por letras do alfabeto e identificadas pelas letras do alfabeto escritas em maiúsculas e minúsculas. Da mesma forma, os gestores escolares foram renomeados com a letra inicial do seu cargo e com as mesmas letras do alfabeto que identificam suas respectivas unidades escolares conforme exemplificado: unidades escolares de Ensino Fundamental I (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J), unidades escolares de Ensino Fundamental II ( J\*, K\* e L\*) e Centros de Educação Infantil - Creches e Pré escolar (Aa, Bb\*\*\*, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Kk\*\*, Ll\*\*), gestores escolares ( DCc, DAa\*, CJ\*, OBb, etc).

O quantitativo dos 42 gestores escolares que atuam no Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil encontram-se distribuídos conforme ilustrado nos quadros 4 e 5, respectivamente. Os quadros também trazem a quantidade de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino e o quantitativo de gestores escolares por unidade escolar.

QUADRO 4: Quantidade de crianças e de gestores escolares na Educação Infantil

Unidades Escolares Educação Infantil	Nº de matrícula	Dir.(a) Ped.(a)	Dir.(a) Adj.(a)	Coord.(a) Ped.(a)	Orient. (a) Pedag.(a)
CE Aa**	393	1	1	1	1
CE Bb***	55	1	1	1	1
CEI Cc	82	1			
CEI Dd	35	1			
CEI Ee	122	1			
CEI Ff	113	1			
CEI Gg	63	1			
CEI Hh	68	1			
CEI Ii	16	1			
CEI Jj	142	1			
PE ** Kk	342	1		1	
PE**1 Ll	22	1			
<b>TOTAL</b>	<b>1949</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

\*\*\*Essa unidade atende Educação Infantil e Anos Iniciais até o 3º ano.

\*\* Unidades que atendem Pré Escolar.

Elaborado pela autora - Fonte: SME

QUADRO 5: Quantidade de crianças e/ou adolescentes e gestores no Ensino Fundamental I e II

<b>Unidades Escolares Ensino Fundamental I e II</b>	<b>Nº de matrícula</b>	<b>Dir.(a) Ped.(a)</b>	<b>Dir.(a) Adj.(a)</b>	<b>Coord.(a) Ped.(a)</b>	<b>Orient. (a) Pedag.(a)</b>
E.E.F A	355	1		1	1
E.E.F B	291	1		1	1
E.E.F C	165	1			
E.E.F D	133	1			
E.E.F E	96	1			
E.E.F F	36	1			
EEF G	34	1			
E.E.F H	38	1			
E.E.F I	38	1			
E.E.F J*	973	1	1	1	1
E.E.F K*	930	1	1	1	1
E.E.F L*	567	1	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>3.296</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

\*Unidade escolar de Ensino Fundamental II

Elaborado pela autora - Fonte: SME

O quadro na sequência apresenta os 26 gestores escolares que são os pesquisados(as) participantes deste estudo e suas respectivas unidades escolares.

QUADRO 6: Gestores escolares pesquisados(as) participantes da pesquisa e suas respectivas unidades escolares e/ou centros de educação infantil

<b>Unidades Escolares Ensino Fundamental I e II</b>	<b>Diretor(a) Pedagógico(a)</b>	<b>Diretor(a) Adjunto(a)</b>	<b>Coordenador(a) Pedagógico(a)</b>	<b>Orientador(a) Pedagógico(a)</b>
E.E.F A	1			1
E.E.F B	1			1
E.E.F C	1			
E.E.F D	1			
E.E.F E	1			
E.E.F F	1			
EEF G	1			
E.E.F I	1			
E.E.F J*		1		1
E.E.F K*	1	1	1	1
<b>Unidades de Educação Infantil</b>	<b>Diretor(a) Pedagógico(a)</b>	<b>Diretor(a) Adjunto(a)</b>	<b>Coordenador(a) Pedagógico(a)</b>	<b>Orientador (a) Pedagógico(a)</b>
CE Aa	1	1		
CE Bb		1	1	1
CEI Dd	1			
CEI Cc	1			
CEI Ee	1			
PE Ll	1			
PE Kk	1			

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar que apenas cinco unidades escolares têm seu quadro de gestores composto por diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a), orientador(a). As demais unidades são geridas apenas pelo diretor(a) ou, em alguns casos, por mais de um ou dois profissionais responsáveis por todas as demandas advindas das questões administrativas e pedagógicas de suas unidades escolares. Essa organização vem ao encontro das ponderações de Melo (2001), que discorre que em tempos de neoliberalismo:

A estratégia usada tem até aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social. A tese trazida para o interior da escola- *a da qualidade total da educação*- propõe como fórmula a ser aplicada a da gestão empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra. (MELO, 2001, p. 244, grifos do autor).

Portanto, consideramos que a forma como está organizada a gestão nas unidades escolares corroboram com “[...] a organização do sistema educacional que favorece às propostas de gestão desvinculadas de um projeto maior, embora decididamente sirvam a determinado projeto [...]” (MELO, 2001, p. 244), caminhando na direção oposta da oferta da educação de qualidade social e formal.

Na sequência, apresentamos como se caracteriza a gestão educacional do município que serviu como campo da pesquisa e as principais legislações educacionais.

#### 2.4 CONHECENDO A GESTÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO CAMPO DA PESQUISA

Os autores Bordignon e Gracindo (2001, p. 148) trazem em seus escritos que a gestão do sistema municipal de educação “[...] requer um enfoque que implica trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola e nos limites e possibilidades da situação presente [...]”. Assim, aqui neste estudo se fez necessário conhecer como estava organizada a gestão educacional municipal que tem no Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (TIJUCAS, 2020) e no Plano Municipal de Educação, os documentos norteadores de suas ações e suas políticas. Segundo consta no PPP da Secretaria, a rede municipal conta hoje com profissionais especializados atuando na promoção de uma educação de qualidade para todos. Desse modo, para atender as especificidades de cada área, organiza-se em setores administrativos e pedagógicos.

A gestão do sistema de ensino ou gestão educacional necessariamente administra, em

níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001). Na rede municipal de ensino, campo da pesquisa, a gestão da educação é composta pela Secretária Municipal de Educação, pela Coordenação Pedagógica Educação Infantil - Creche, pela Coordenação Pedagógica Educação Infantil - Pré Escolar, pela Coordenação Pedagógica Ensino Fundamental I, pela Coordenação Pedagógica Ensino Fundamental II e pela Coordenação Pedagógica de Educação Especial.

Embora sejam assim denominados, na legislação municipal não consta o nome dos cargos, exceto o de Secretário (a), sendo os demais denominados de Cargo Técnico Pedagógico. Os cargos de Coordenação das etapas e modalidades da Educação Básica, assim como os cargos ocupados pelos gestores escolares, são indicação do poder executivo ou de quem está no cargo de Secretário(a) Municipal de Educação. Deste modo, questionamos qual seria a forma mais democrática para a ocupação destes cargos? Consequentemente, cobrar dos gestores escolares uma gestão democrática, não se torna uma tarefa fácil.

Para Bordignon e Gracindo (2001, p.149), “A gestão do Sistema Municipal de Ensino constitui-se, essencialmente, como um processo de articulação para o desenvolvimento da Proposta Político - Pedagógica das escolas e sua jurisdição”. Neste sentido, a gestão democrática precisa configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos, de modo a formar um cidadão capaz de colocar-se à frente da sociedade em que vive, como um partícipe consciente de sua inserção social. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001). No município campo da pesquisa, a gestão democrática é respaldada no art. 41 da Lei Complementar nº 45/2016, ao determinar que:

A gestão democrática do ensino público, entendida como ação coletiva e prática político-filosófica, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Municipal de Educação. (TIJUCAS, 2015, p. 15).

Dessa forma, destacamos a responsabilidade dos gestores educacionais na implementação das políticas públicas vigentes, pois, conforme Bordignon e Gracindo (2001, p. 148), “[...] a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação”. Neste sentido, destacamos a importância dos gestores educacionais e escolares em conhecerem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pelo fato que a mesma orienta os municípios a organizarem seu sistema de ensino, de forma a garantir o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência.

No município campo da pesquisa, a Educação Especial ainda se encontrava em processo de implantação de seus serviços, visto que naquele momento, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação estava elaborando documentos e resoluções com vistas à organização desta modalidade de ensino. Desse modo, as ações da Secretaria de Educação em relação a Educação Especial foram norteadas pelo Projeto Político Pedagógico (TIJUCAS, 2020), documento que estava em consonância com as políticas e legislações educacionais.

Quanto aos profissionais que trabalham na Educação Especial, destaca-se que no ano de 2010, a gestão municipal da época aprovou a Lei Complementar nº 3/2010 (TIJUCAS, 2010), que dispõe sobre cargos e carreiras dos profissionais que atuam direta e indiretamente na administração, criando os cargos de Professor Auxiliar, Professor Especial e Intérprete de Libras para atuarem na Educação Especial. Estes profissionais atuam nas escolas com crianças e/ adolescentes com deficiência, sendo deste modo, a única iniciativa na área até o ano de 2014, quando foi implantada uma sala de recursos multifuncional polo, numa unidade escolar de Ensino Fundamental I e II.

Atualmente, o município conta com três salas de recursos multifuncionais polos que funcionam nas três maiores unidades escolares de Ensino Fundamental I e II, bem como atendem também a demanda do entorno. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020), está prevista para o ano de 2022<sup>17</sup> a abertura de mais duas salas de recursos multifuncional que funcionarão em duas unidades escolares de Educação Infantil, a efetivação de professores para o Atendimento Educacional Especializado para as respectivas salas, assim como para atuarem como itinerantes no atendimento as demandas das unidades escolares do campo e de outras unidades escolares que não ofertarem o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme o Plano Municipal de Educação (TIJUCAS, 2015), em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), na meta 4.5 está estabelecida a possibilidade de criação de centros multidisciplinares integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes com deficiência. Neste sentido, está em andamento a abertura de um espaço<sup>18</sup> vinculado à Secretaria de Educação que comportará uma equipe multiprofissional para atuar com as demandas da Educação Especial e com as crianças e/ou adolescentes com Transtornos e/ou Dificuldades de Aprendizagem, respondendo as demandas da inclusão escolar, sendo de

---

<sup>17</sup> No decorrer do ano de 2022 foram abertas mais duas salas multifuncionais e ampliado o quadro de profissionais efetivos para atuar no AEE. Hoje a rede conta com 5 salas polo atendendo suas comunidades e seu entorno.

<sup>18</sup> Informações que constam no documento Projeto Político Pedagógico da Secretaria municipal de Educação.

fundamental importância a prestação dos serviços de apoio para o sucesso da educação inclusiva. (MENDES;VILARONGA; ZERBATO, 2018).

No próximo capítulo, apresentamos o resultado do procedimento metodológico Estado do Conhecimento sobre a temática Gestão escolar interseccionada com o processo de inclusão escolar nas redes regulares de ensino. Desse modo, temos um panorama da produção científica destas áreas de conhecimento num determinado espaço de tempo (MOROSINI; KOHLSANTOS; BITTENCOURT, 2021) e que serviram de alicerce para este estudo.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Conforme já sinalizado na introdução desta dissertação, a Gestão escolar e o processo de inclusão de estudantes com deficiência são temáticas contemporâneas e o objeto de estudo de vários pesquisadores(as); é nesta problemática que situamos nossa pesquisa. Nesta perspectiva, consideramos necessário saber o que já foi produzido sobre este tema, por meio do procedimento metodológico Estado do Conhecimento, que compreende uma série de etapas a partir do objeto de pesquisa e permite ao pesquisador(a) saber, a partir da delimitação de um determinado espaço e tempo, o que foi produzido de conhecimento sobre determinada temática.

De acordo com Morosini (2015, p. 102), o “[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Deste modo, tem características formativas, pois auxilia os pesquisadores(as) tanto na aprendizagem da escrita, quanto na formalização metodológica que favorece a leitura da realidade do que está sendo debatido na comunidade acadêmica, contribuindo, assim, ao desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINI, 2015).

#### 3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS REDES REGULARES DE ENSINO

Iniciamos o procedimento técnico Estado do Conhecimento com a definição do objeto de estudo e com a delimitação dos descritores, os quais determinaram os critérios de inclusão e exclusão do material selecionado e analisado. A definição dos descritores é um dos passos mais importantes, visto que o pesquisador(a) necessita de conhecimentos e leituras prévias sobre seu objeto de pesquisa. (PIEROZAN, 2019).

Para a realização desta pesquisa, se fez necessário conhecer o que já foi produzido sobre a temática Gestão Escolar e Inclusão a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Foram consideradas as pesquisas que tiveram relação entre o trabalho da gestão escolar e o processo de inclusão de estudantes público-alvo da política, assim como as ações, práticas e formações continuadas dos gestores relacionadas ao processo de efetivação da educação na perspectiva inclusiva em redes regulares de ensino. Dessa forma, foi feito um recorte temporal a partir de 2008, ano em que foi aprovada

a referida Política, até as publicações de 2020.

Como critério de busca, utilizamos o conjunto de descritores “gestão escolar AND educação inclusiva”, “gestão escolar AND inclusão”, “gestão escolar AND educação especial inclusiva”, “gestão educacional AND gestão escolar inclusiva”, “Gestão educativa AND gestão escolar inclusiva”, “Gestão inclusiva AND política de educação especial”, “Gestão escolar AND política de educação especial inclusiva”, “Gestão escolar e política AND educação especial inclusiva”, “Gestores escolares AND educação inclusiva”, “Gestores escolares AND política de inclusão” e “Gestão escolar inclusiva AND formação de gestores”.

A busca foi realizada primeiramente no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) e, posteriormente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os estudos que se repetiram nas duas bases foram contabilizados na base que apareceu primeiro. O refinamento ocorreu por meio dos filtros: Área de Ciências Humanas, áreas de conhecimento Educação e Educação Especial e nas áreas de concentração Educação e Educação Especial. A alternativa por usar várias combinações de descritores foi no sentido de ter mais segurança quanto à busca pelas dissertações e teses. Assim, foram selecionados os estudos que continham pelo menos um descritor no título, no resumo e nas palavras-chave, o que já serviu de critério para inclusão ou exclusão das pesquisas para posterior análise.

Ressaltamos que há muitas pesquisas sobre a temática Gestão escolar e Inclusão interrelacionadas com a área de conhecimento Educação Especial. No entanto, foram selecionados apenas os estudos que abordavam a gestão escolar relacionada a estudos realizados em escolas das redes públicas municipais ou estaduais. Deste modo, foram descartados estudos que abordavam a gestão escolar atrelada a uma categoria específica de deficiência, estudos que se relacionavam a área da psicologia, da assistência social, de disciplinas específicas, gestão somente de escolas especiais, gestão escolar e o ensino superior, outras instituições especializadas, gestão ligadas a algum programa específico como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) sem relacionar a Educação Especial, gestão escolar e financiamentos e outros que se afastavam do objetivo principal desta pesquisa. No quadro 7, apresentamos as combinações dos descritores utilizados e a quantidade de produções localizadas em cada um deles.

QUADRO 7: Descritores e quantidades de pesquisas selecionadas

Descritores	CAPES		BDTD		Produções encontradas	Produções excluídas	Total de Produções consideradas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses			
“Gestão escolar AND educação inclusiva”	18	1	20	1	40	17	23
“Gestão escolar AND inclusão”	17	4	20	1	42	24	18
“Gestão escolar AND educação especial inclusiva”	3	0	3	1	7	4	3
“Gestão educacional AND gestão escolar inclusiva”	0	0	0	0	0	0	0
“Gestão educativa AND gestão escolar inclusiva”	0	0	0	0	0	0	0
“Gestão inclusiva AND política de educação especial”	2	0	3	0	5	2	3
“Gestão escolar AND política de educação especial inclusiva”	1	0	0	0	1	0	01
“inclusão escolar AND gestores escolares”	6	2	8	3	19	6	13
“Gestores escolares AND educação inclusiva”	5	4	7	6	22	5	17
“Gestores escolares AND política de inclusão”	1	0	1	1	3	2	1
“Gestão escolar inclusiva AND formação de gestores”	3	1	2	2	8	4	4
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>12</b>	<b>64</b>	<b>15</b>	<b>147</b>	<b>64</b>	<b>83</b>

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados.

Considerando o conjunto de descritores, foram encontradas 147 pesquisas pré-selecionadas. Por meio da leitura flutuante, definida por Bardin (2004, p. 90) como a atividade que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto [...]”, foram pré-selecionados 83 estudos, sendo que 64 foram excluídos por não atenderem os

critérios da pesquisa, pois divergiam do objeto de estudo, ou seja, a gestão estava relacionada a outras categorias que não são centrais para este estudo, conforme já explicitado.

Entendemos que realizar uma pesquisa usando o procedimento Estado do Conhecimento exige certa organização dos materiais localizados. (PIEROZAN, 2019). Considerando esta premissa, o material selecionado foi previamente organizado em pasta digital e posteriormente realizada a leitura integral dos resumos, da introdução, dos procedimentos metodológicos, dos resultados e, quando necessário, ampliada a leitura para outras partes do texto. Também foi feito o fichamento do material para evidenciar as categorias (BARDIN, 2004) previamente selecionadas de acordo com a base teórica utilizada quanto a: Educação Especial e Inclusão; Gestão escolar; Políticas e Formação; Aspectos Metodológicos e Teorias Gerais (APÊNDICE C).

Assim, foram selecionadas 19 pesquisas que se aproximavam do objeto de estudo para jogar luz ao estado do conhecimento do tema pesquisado. Entre os estudos analisados, 9 são oriundos de Mestrados em Educação, 4 do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 1 do Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento, 1 do Mestrado em Política Públicas e 4 do Doutorado em Educação. Destes, 18 realizaram pesquisas de campo e 1 é apresentado como pesquisa bibliográfica documental. Como procedimentos metodológicos, tivemos 6 Estudos de Caso, 1 pesquisa Etnográfica, 1 Estudo Comparado Internacional, 1 Relato de Experiência, 5 com abordagem Qualitativa Descritiva, 1 com abordagem Descritiva Comparativa, 1 Pesquisa-ação Colaborativa, 1 Pesquisa-ação, 1 Pesquisa Bibliográfica Documental, 1 pesquisa Qualitativa/Quantitativa Descritiva Observacional. Na sequência, no próximo tópico, serão apresentadas as categorias definidas conforme quadros 8, 9 e 10.

### 3.2 CAMINHOS QUE JÁ FORAM TRILHADOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

As produções encontradas nas referidas bases de dados foram organizadas em três categorias, a saber: gestão escolar e inclusão relacionadas as práticas e ações dos gestores na rede regular de ensino; gestão escolar e a inclusão relacionadas às formações e intervenções junto aos gestores e o papel dos gestores e a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No quadro 8 apresentamos o resumo das produções vinculados a primeira categoria.

QUADRO 8: Pesquisas que abordam a gestão escolar e inclusão relacionadas às práticas e ações dos gestores nas redes regulares de ensino

Nº e Base de Dados	Autor(a)	Ano	Nível	Título	Instituição e Programa de Pós-graduação	Linha de Pesquisa e/ou Área de Concentração
1 BDTD	Thais Cristina Rodrigues Tezani	2008	Tese	Gestão Escolar: A Prática Pedagógica na Política de Educação Inclusiva	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar Centro de Educação e Ciências Programa de Pós-graduação em Educação	Área de Concentração: Fundamentos da Educação
2 BDTD	Roberta Silva Boaventura	2008	Dissertação	A Gestão na Perspectiva da Inclusão	Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE Pró- Reitoria de Pesquisa- Programa de Pró-Graduação em Educação	Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador
3 CAPES	Darcy Shunck da Silva	2008	Dissertação	O gestor frente a Inclusão Escolar: Relatos sobre os Desafios do Ofício de Construir Pontes a partir dos Sonhos	Universidade Presbiteriana Mackenzie Programa de Pós-graduação em Distúrbio de Desenvolvimento	Linha de Pesquisa: Políticas e forma de Atendimento à Pessoa com Deficiência
4 CAPES	Regina Ritada Silva Santos	2011	Dissertação	Gestão Escolar Para uma Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios	Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Mestrado em Educação	Área de concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.
5 CAPES	Rosângela Aparecida de Almeida Valim	2013	Dissertação	O Papel do Gestor Escolar para uma Escola Inclusiva do Ensino Fundamental I	Universidade Cidade de São Paulo- UNICID	Não consta a informação
6 BDTD	Valquíria Martins Monteblanco	2015	Dissertação	A Escola Comum/ Educação Especial: A Relação da Gestão com Práticas Inclusivas	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM Programa de Pós-Graduação em Educação	Linha de Pesquisa: Educação Especial

<b>Nº e Base de Dados</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição e Programa de Pós-graduação</b>	<b>Linha de Pesquisa e/ou Área de Concentração</b>
7 BDTD	Luziete Natalina Ferreira	2015	Dissertação	Educação Escolar Inclusiva: Desafios e Possibilidades de Uma Escola Aberta para Todos	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas da Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Linha de Pesquisa: Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública
8 CAPES	Janaina Teles Pereira Santos	2016	Dissertação	A Gestão Escolar na Construção de uma Escola Inclusiva: Fundamentos e Práticas Na Rede de Ensino Municipal De São Luís/MA	Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação	Não consta a informação
9 CAPES	Elaine Ribeiro de Oliveira	2017	Dissertação	A Educação Inclusiva Na Educação Infantil: Compromissos e Desafios da Gestão Educacional	Universidade do Planalto-UNIPLAC Catarinense Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Mestrado Acadêmico Em educação	Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.
10 BDTD	Ellis Regina dos Santos Godoy	2018	Dissertação	Gestão Escolar e os Processos de Inclusão na Escola Comum: Um Estudo Comparado Internacional	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação da	Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas
11 BDTD	Cláudio Lopes da Silva	2018	Dissertação	Educação Inclusiva e os Desafios da Equipe Gestora de uma Escola Regular de Ensino	Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Linha de Pesquisa: Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados.

Pierozan (2019) discorre que o estudo de revisão se torna muito significativo ao evidenciar o avanço do conhecimento científico de determinada área. Desse modo, coloca o pesquisador numa condição favorável, aumenta seu conhecimento da temática em estudo e permite uma constante aproximação com nossos objetivos de pesquisa.

Neste sentido, no quadro 8 são apresentados os estudos que abordam a categoria **Gestão Escolar e Inclusão relacionadas as práticas e ações dos gestores nas redes regulares de ensino**. São 1 tese e 10 dissertações. As pesquisas tiveram como abordagem metodológica a Pesquisa Qualitativa e, desses estudos, 4 adotaram como procedimento metodológico o Estudo de Caso, 1 o Estudo Comparado Internacional, 1 a Etnografia, 1 o Grupo Focal, 1 o Relato de Experiência, 2 Estudos Descritivos e 1 está descrito como Qualitativo e Pesquisa Bibliográfica. Consideramos importante destacar as contribuições dos autores sobre Gestão Escolar e Inclusão relacionadas às práticas e ações dos gestores nas redes regulares de ensino, visto que estas ações podem tanto contribuir para a efetivação do processo de inclusão, quanto acentuarem o que chamamos de inclusão excludente dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro das escolas e salas de aula do ensino regular. Essa problemática foi observada no município campo da pesquisa.

Iniciamos o Estado do Conhecimento apresentando os estudos de Tezani (2008), descrito como uma pesquisa qualitativa do tipo Etnográfico e que tem como campo de investigação 3 escolas da rede municipal de Bauru/SP, sendo os principais participantes da pesquisa, os gestores escolares especificados como os diretores(as) e coordenadores(as).

A tese de Tezani (2008) questiona quais saberes subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar frente a construção de uma escola inclusiva e traz como objetivo geral “[...] analisar a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública”. (TEZANI, 2008, p.20).

A autora discorre que a gestão escolar é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, porém, identificou que suas práticas estavam voltadas para os fazeres administrativos em detrimento das questões pedagógicas. Destaca que apesar da preposição das políticas estarem fundamentadas na proposta de educação para todos, ainda é visível que as camadas populares e pessoas com deficiência continuam excluídas. Ou seja, estão inseridas nas escolas, mas excluídas da construção dos saberes. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 15) corrobora nos alertando que é preciso buscar “[...] nos silenciamentos dos enunciados que estão presentes no campo da educação escolar, outros sentidos para o que nós, professores e alunos, estamos entendendo (e fazendo) sobre inclusão escolar”.

Tezani (2008) pondera que o êxito da educação inclusiva passa fundamentalmente pela ressignificação das diferenças individuais e pela valorização dos seres humanos, para que a educação possa de fato contribuir para a redução das desigualdades. Logo, sobre a efetivação do processo de inclusão no interior das escolas, acrescenta que são necessárias mudanças na gestão e na prática pedagógica, de acordo com as necessidades de cada realidade e suas demandas. (TEZANI, 2008). Neste sentido, os gestores precisam dialogar e aprender a compartilhar suas ações, trabalhando de maneira integrada para a construção da escola inclusiva que almejam.

Na investigação, a autora identificou que gestores e professores no discurso defendem a educação inclusiva, mas na prática cotidiana, mencionaram que os estudantes com deficiência atrapalham o trabalho em sala de aula e deveriam estar em instituições especializadas com seus pares, tomando desse modo, suas práticas e atitudes discriminatórias e preconceituosas. Isso também é reiterado por Carvalho (2011), ao reafirmar que essas ações são representações sociais que os profissionais têm sobre os estudantes com deficiência, considerando-os como incapazes e limitados. Neste sentido, a resistência dos professores e dos gestores é um dos maiores obstáculos para a mudança educacional. (TEZANI, 2008).

Assim, analisando o arcabouço político e jurídico que prevê a transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, este afirma que isso jamais acontecerá por decretos ou por imposição, pois a mudança só é possível por meio da transformação de ideias, mudanças de práticas, compromissos e, principalmente, por vontade política. (TEZANI, 2008). Com efeito, não devemos cultivar a ingenuidade de que as mudanças ocorrerão imediatamente, observando que esse é um processo lento e sofrido, pois exige denúncias, novas atitudes e ações. (CARVALHO, 2003). Além disso, Tezani (2008) constatou em seus estudos que a Secretaria de Educação do município onde estão situadas as escolas analisadas atua de modo contraditório em relação a política vigente de proposta inclusiva e democrática. Nesse sentido, analisou que a gestão da educação se configura como um mecanismo de dominação e legitimação do poder de uma classe. Destacou que o autoritarismo na escola dificulta o estabelecimento de relações democráticas, tendo como consequência, a não participação da comunidade na gestão escolar.

Esse fato é agravado pela falta de liderança dos(as) gestores(as) que orientam suas práticas de acordo com os interesses imediatos.

Também observou no *lôcus* do estudo, que o autoritarismo permeia as relações cotidianas nas escolas e se constituem como barreiras ideológicas historicamente construídas, dificultando o processo de inclusão. Considera importante refletir sobre essas crenças

originadas por determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos para que não nos condicionemos a eles. Neste sentido, apontou que a descentralização administrativa do poder, sem a reformulação das estruturas políticas, favorece as oligarquias locais que sempre tiveram acesso à participação nas decisões políticas e, por isso, não se interessam em descentralizar o poder local. (TEZANI, 2008).

Por fim, a autora destacou que para a construção da escola inclusiva, o gestor escolar precisa conhecer o contexto educacional, adequar as necessidades da realidade, ter um planejamento (Projeto Político Pedagógico) com a participação de toda a comunidade educativa, com a finalidade de aperfeiçoar a aprendizagem efetivamente de todos os estudantes. Por isso, Tezani (2008, p. 278) defende a tese que os gestores escolares são responsáveis pela construção da escola inclusiva, todavia, “[...] um sistema municipal de educação inclusiva, no contexto estudado, só se efetivará, se for investido em capital humano [...]”, e termina questionando se um dia teremos uma escola para todos.

A dissertação produzida por Boaventura (2008, p. 11) teve como objetivo “[...] uma análise da atual Gestão Escolar na perspectiva da inclusão em duas escolas municipais do município de Tupã/SP [...]”. A autora queria entender como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão, identificando as implicações administrativas, políticas e pedagógicas para os gestores nesse processo. A pesquisa é apresentada como um estudo qualitativo de procedimento metodológico descritivo, onde busca descrever as características a partir de uma visão geral sobre o fato determinado por ela, no caso, como é a gestão escolar sob a perspectiva da inclusão.

O campo da pesquisa foram 2 escolas municipais, sendo uma que atende apenas o Ensino Fundamental I e outra que atende o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os participantes do estudo foram os diretores, vice-diretores e coordenadores escolares. Para a coleta de dados, Boaventura (2008) utilizou-se dos instrumentos: entrevista semiestruturada, observação livre e identificação de categorias. Também identificou em seu estudo que a inclusão precisa ir além dos discursos e transformar-se em ações que visem valorizar o estudante, independentemente de suas diferenças. Para isso, torna-se necessário que os gestores escolares e outros profissionais da escola estabeleçam uma relação contínua entre teoria e prática, ou seja, que reflitam sobre suas práticas cotidianas.

Ao analisar como os gestores escolares organizavam o processo de inclusão nas escolas pesquisadas, Boaventura (2008) constatou que há inadequação nas práticas no ambiente escolar e até mesmo ausências de ações e atitudes na direção do processo de inclusão. Neste sentido, considerou-se necessário que os aspectos teóricos estejam em consonância com a prática pautada na perspectiva da escola inclusiva. Para isso, evidenciou que só pela formação contínua

dos professores e gestores é que se tornaria viável o processo de inclusão.

Por fim, as escolas pesquisadas se consideram como inclusivas, porém, a autora confirmou por meio da pesquisa, que suas práticas mostram o contrário. As escolas estudadas desenvolvem ações cotidianas insuficientes, fragmentadas e unilaterais causando uma diferenciação e não aceitação dos estudantes com deficiência. Portanto, sugere que as escolas trabalhem a desmistificação em relação a convivência de todos os estudantes, buscando quebrar os paradigmas arcaicos que diferem estudantes com e sem deficiência. Essas ações precisam sair do plano demagógico e se concretizar no cotidiano e nas práticas escolares. (BOAVENTURA, 2008). Seguindo a ordem cronológica, temos a pesquisa de Silva (2008). Seu estudo teve como campo para coleta de dados as escolas municipais de um município da periferia de São Paulo. Participaram da pesquisa, 5 gestoras escolares, de cinco escolas municipais. A pesquisadora definiu como objetivo geral “Caracterizar a partir de relatos de gestores escolares sobre as suas vivências na implantação da Educação Inclusiva em suas instituições, o seu papel nesse processo”. (SILVA, 2008, p. 26). A pesquisa está situada como de natureza Qualitativa, usando como procedimento metodológico os relatos de experiência e como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas.

Segundo Silva (2008), um dos seus maiores desafios neste estudo, foi confrontar os relatos dos gestores com as teorias descritas pelos autores referenciados, visto que quando se fala das funções da escola inclusiva, temos que nos remeter a sua principal função, que é a social. Desse modo, seus estudos revelaram que neste momento em que a inclusão ainda é um processo em implementação, assegurada em leis, estudos e declarações, é inerente aos gestores escolares o medo e a insegurança, motivados pela falta de capacitação específica para lidar com os estudantes com deficiência no ensino regular.

Destaca, ainda, que a falta de capacitação é apontada pelos gestores escolares como um dos maiores entraves para a efetivação do processo de inclusão e, dentre outros fatores, ressalta a participação da família como essencial e favorecedora de bons resultados neste processo. Portanto, conclui em seu estudo, que os gestores possuem um conhecimento efetivo de sua clientela, porém, atribuem suas limitações, à falta de capacitação específica para trabalhar com estudantes com deficiência.

Santos (2011), por sua vez, desenvolveu sua pesquisa em uma escola municipal de Presidente Prudente/ São Paulo. Seu estudo teve como objetivo, “[...] identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva”. (SANTOS, 2011, p. 15). A pesquisa está descrita como qualitativa, com o emprego do procedimento metodológico de Estudo de Caso. Os participantes foram 4 profissionais que atuavam na escola

e que ocupavam os cargos de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais, com roteiros elaborados previamente e análise documental.

Santos (2011) destaca em sua dissertação que, para abordar a gestão escolar, é preciso entender o papel que a escola assumiu após a reforma educacional ocorrida na década de 1990 e que refletiu nos níveis e modalidades de ensino. Assim, a descentralização da gestão educacional se concretizou no processo de municipalização das políticas educacionais e as escolas constituem-se no foco da gestão administrativa e financeira. Neste sentido, evidencia a importância do gestor escolar para a educação inclusiva, pois é ele quem assume o papel de destaque na gestão que deverá ser realizada com coerência entre os meios e fins. Assim, aponta que a escola deve ter em seu Projeto Político Pedagógico a ideia de unidade diversificada, pois, idealizada como instituição social que tem por obrigação atender a todos os estudantes, cabe ao gestor(a) organizar a instituição escolar de maneira que esta se afirme como democrática.

Também ressalta que, embora as legislações sejam importantes, elas por si só não garantem mudanças significativas, assim como não são imprescindíveis para se iniciar uma mudança rumo à inclusão, mesmo que se constituam em apoios necessários que direcionam objetivos nesse processo. Em resumo, afirma que a educação inclusiva no Brasil, regulamentada em leis e documentos oficiais, ainda não se efetivou na prática, pois há relutância da sociedade na aceitação das pessoas com deficiência. Além disso, constatou no cotidiano que a exclusão, a segregação ou a inclusão falsa, ainda se manifesta na forma de assistencialismo e caridade. (SANTOS, 2011). Portanto, sua investigação concluiu que mesmo tendo uma política estadual que visa a inclusão escolar, esta não se efetivou na prática. Os entrevistados mostraram que não conhecem a política e que não há interesse em conhecê-la. Também ficou claro que entendem o conceito de gestão compartilhada, mas não o relacionam com a construção de uma escola inclusiva. Por fim, Santos observou um desconhecimento teórico sobre a temática evidenciada e a ausência de um Projeto Político Pedagógico que viabilize as ações dos gestores escolares na direção contínua de práticas inclusivas. (SANTOS, 2011).

Valim (2013) realizou uma pesquisa na rede estadual de São Paulo, mais precisamente na região Centro Oeste, onde mora e atua como profissional da educação. A pesquisa está situada como estudo Qualitativo Exploratório Descritivo, tendo como campo de pesquisa 36 unidades escolares de Ensino Fundamental I da Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste. Os participantes deste estudo foram 36 gestores escolares, sendo o instrumento de coleta de dados, o questionário fechado que buscou “[...] identificar e ordenar as principais características que

formam as opiniões e estratégias adotadas pelos gestores escolares quanto à dinâmica da inclusão escolar/social nas escolas de Ensino Fundamental I”. (VALIM, 2013, p. 36). A pesquisa teve por objetivo apontar os fatores que levam uma escola a ter ou não sucesso na inclusão de seus estudantes.

Para Valim (2013) o cotidiano escolar é permeado por conflitos. Neste sentido, os gestores escolares têm a incumbência de mediá-los e na sua interpretação, a inclusão escolar/social aparece dentro do cotidiano como um produto do consenso. Isso, visto que os gestores escolares têm condições de fazer uma reflexão sobre a questão, uma vez que as políticas públicas vigentes retiraram seu protagonismo em todas as decisões para dividir esse papel com toda equipe escolar.

Assim, como já evidenciado pelas pesquisas citadas, Valim (2013) também constatou que na prática cotidiana, nenhum documento tem eficácia quando não há predisposição do grupo gestor para implantar as mudanças preconizadas nos documentos legais. Essa premissa é validada pelo fato de que as preocupações dos gestores escolares se concentram nas questões administrativas e burocráticas em detrimento das questões pedagógicas. A partir deste entendimento, questiona se os gestores escolares estão preparados para trabalhar com a inclusão escolar independente das condições sociais, materiais, culturais e individuais de cada estudante.

Em consonância com o já evidenciado em outros estudos, a autora corrobora a necessidade de os gestores escolares promoverem mudanças nas escolas ultrapassando os conceitos de administração escolar identificados com a burocracia e que privilegiem as ações pedagógicas que efetivamente é que trarão qualidade para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para isso, aponta o Projeto Político Pedagógico como instrumento capaz de assegurar a educação como direito de todos e não como um favor concedido para alguns. Novamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é considerado nos âmbitos escolares como “[...] uma ferramenta poderosa numa escola inclusiva. Ele fará parte de uma escola viva, em movimento, que valoriza as diferenças na perspectiva da construção de cidadania no dia a dia”.(SANTOS, 2020, p. 176).

Valim (2013) também ressalta o respeito com a diversidade, cuja efetivação da escola inclusiva ocorre pelo reconhecimento das diferenças e com ações pautadas nas especificidades traduzidas nas políticas afirmativas voltadas para construção de contextos inclusivos. Para a autora, a democratização da gestão escolar se faz quando o gestor se coloca em condições de medir os discursos que nele se fazem presentes, pois implica a participação efetiva de todos por meio da organização do trabalho, estudos, análises das situações, compartilhamento das

decisões e da responsabilidade frente ao cargo que ocupa. (VALIM, 2013).

Sua pesquisa conclui que a maioria dos gestores pesquisados contemplam algumas ações inclusivas nas escolas que administram, porém, não é possível afirmar que em todos os momentos os gestores conseguem promover a inclusão total, visto que os membros das comunidades escolares têm concepções diferentes sobre o processo de inclusão. E, por fim, aborda que não há mais espaço para gestores burocratas de gabinete, e sim para profissionais reflexivos e éticos e que a vontade política possa estar mais próxima da escola inclusiva que a sociedade almeja.

Monteblanco (2015) desenvolveu sua pesquisa no município de Santa Maria/ RS. O estudo está descrito como qualitativo e o campo da pesquisa foram 3 escolas municipais de Ensino Fundamental, onde propôs “[...] analisar os caminhos que a gestão instituiu para implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em seus espaços escolares” (MONTEBLANCO, 2015, p. 24). Os participantes da pesquisa foram 3 diretores(as) e 3 coordenadores(as) pedagógicos. Percebendo o processo de mudança na rede municipal de Santa Maria/ RS, a autora procurou verificar como os gestores estavam enfrentando as mudanças ocorridas nas escolas municipais.

Segundo sua investigação, os gestores pontuaram dificuldades na implementação da política e acreditam que suas escolas são inclusivas pelo fato de o Projeto Político Pedagógico contemplar a filosofia da inclusão. Para eles, essa prerrogativa já garante a inclusão. A pesquisadora observou que as escolas têm dificuldades em identificar ações e posturas inclusivas adotadas, visto que os gestores acreditam que a inclusão não é para todos(as) os estudantes e vinculam o público-alvo da Educação Especial às ações do Atendimento Educacional Especializado.

Outro fato evidenciado por Monteblanco (2015) é a questão da liderança do gestor(a) como fator de estabilidade no espaço escolar juntamente à sua equipe. O fato de refletir sobre as práticas executadas na escola pelos gestores escolares levou a autora a enfatizar a importância de suas ações na condução de situações que demandam atitudes, valores, organização, participação, planejamento e interações com seus pares e professores. O foco das ações deve ser sempre os estudantes.

A autora destaca que essa relação deve ser permeada pela transparência de atitudes e conhecimentos sobre os estudantes com deficiência que estão na escola. As atitudes negativas tomadas pelos gestores escolares influenciam na inclusão ou exclusão desses estudantes frente aos professores, funcionários da escola e sociedade. Neste sentido, as políticas públicas direcionadas ao processo de inclusão influenciam a gestão escolar, exigindo dela um poder de

decisão e organização que podem influenciar tanto para o processo de inclusão como de exclusão.

Conclui que nas escolas pesquisadas, as relações são pautadas pela organização burocrática, onde gestores escolares ocupam estes cargos como superiores e impõem e controlam o processo educativo. Segundo a autora, isso fortifica o poder baseado no cargo e não na competência em exercê-lo. Reitera que há necessidade de maior conhecimento por parte dos gestores sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois ela precisa ser discutida com a comunidade escolar. Destaca a importância da formação continuada sobre a temática, visto que ainda há confusões sobre o uso de termos e nomenclaturas desatualizadas e, por fim, relata os equívocos quanto à interpretação da política e seu público-alvo e a relutância quanto ao tempo para participar das formações.

Ferreira (2015, p. 18) objetivou “[...] compreender como é realizado o atendimento a alunos com deficiência matriculados na rede regular estadual de ensino de Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade”. O estudo é uma pesquisa qualitativa com procedimentos metodológicos de estudo de caso, revisão bibliográfica e análise documental. Os instrumentos para coleta de dados foram o grupo focal e entrevistas semiestruturadas. O campo da pesquisa foi uma escola que ofertava o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante. Os participantes foram: 1 diretora, 3 vice-diretores e 3 supervisores pedagógicos. Seu objetivo foi retratar o desafio enfrentado pelos gestores escolares ao lidar com a diversidade humana no cotidiano da escola, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Apurou que não havia discussão entre os membros da equipe gestora e os demais profissionais da escola sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, que havia um contato restrito dos gestores com os familiares desses estudantes, uma preocupação centrada no diagnóstico clínico, bem como uma comunicação superficial pautada em poucas informações e avisos. Desse modo, havia um descompasso entre o discurso que intencionava melhorias nas condições de vida dos estudantes com deficiência e a prática pedagógica que se fundava na simples socialização do público-alvo da Educação Especial. (FERREIRA, 2015).

A autora finaliza seu estudo inferindo que o desafio enfrentado pela equipe gestora só é possível superá-lo a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar. Dessa forma, apresentou como alternativa um Plano de Ação como um possível caminho a ser seguido para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência na escola pesquisada da rede estadual de Minas Gerais.

A pesquisa de Santos (2016a) teve como objetivo “[...] analisar as práticas e concepções

de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís/MA a partir de 2008, verificando em que medida possibilita (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)”. (SANTOS, 2016, p. 15). É um estudo de caráter qualitativo e consiste num estudo de caso, desenvolvido em 7 escolas da rede municipal de São Luís. Os participantes do estudo foram 13 gestores (geral e adjuntos) atuantes nos anos entre 2008 e 2015. Para a coleta de dados, a pesquisadora se utilizou da entrevista semiestruturada e da análise de documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico, interpretados pela análise de conteúdo. Para entender as concepções de inclusão que permeiam a atualidade, primeiramente Santos (2016a) fez um resgate histórico sobre a Educação Especial e Gestão Escolar refletindo como as políticas públicas perpassam estas temáticas. Desse modo, apontou que a gestão escolar tem responsabilidades previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que devem ser efetivadas em ações no contexto escolar.

Assim como nos traz a literatura especializada, também para Santos (2016a) a escola tem sido o *locus* da materialização das políticas direcionadas à inclusão. Neste sentido, é o espaço ideal que, ao se usar a lente da pesquisa, amplie a visualização das complexas engrenagens que possibilitam o seu funcionamento e confirma-se que são movidas pela contradição dos interesses de projetos sociais ambivalentes e antagônicos. Ou seja, de um lado, há aqueles que reproduzem a manutenção da organização posta e, de outro, os que lutam por reordenamento social mais justo. (SANTOS, 2016a).

Por fim, constatou que ainda há arcaísmos do paradigma integracionista que permeiam as concepções e ações dos gestores escolares pesquisados, porém, há um esforço na direção da implementação de uma rede inclusiva. E, embora incipientes, os gestores têm buscado desenvolver ações que favoreçam o acesso dos estudantes com deficiência ao espaço e ao saber comum escolar, mediante atos de conscientização da comunidade escolar, acompanhamento/orientações às famílias e organização prévia da escola. Também avaliou que os instrumentos de gestão pesquisados como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola ainda apontam para a necessidade de que a atividade gestora torne-se mais democrática e menos centralizada na figura do gestor(a) escolar, ampliando as oportunidades de participação da comunidade escolar. Assim, é necessário que se estabeleça uma relação mais dialógica na resolução das questões escolares, inclusive refletindo na formação autônoma e crítica dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Oliveira (2017) foi desenvolvida no estado de Santa Catarina, no município de Lages. Teve como objetivo “[...] compreender a gestão educacional do processo

de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages /SC” (OLIVEIRA, 2017, p. 25) e os desafios dos gestores desse segmento em relação às práticas pedagógicas que realmente contemplem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A pesquisa está caracterizada como qualitativa, com abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados em 7 Centros de Educação Infantil por meio do instrumento do questionário e tendo 7 gestores como participantes do estudo. Posteriormente, os achados foram analisados por meio da análise textual discursiva.

Oliveira (2017) apontou que as gestoras pesquisadas tinham a intenção de desenvolver um trabalho de qualidade e que buscavam a formação inicial e continuada voltadas a Educação Especial e Inclusão. No entanto, relataram que precisavam de mais apoio dos órgãos superiores para as questões de acessibilidade, aquisição de materiais de apoio pedagógico e de investimentos nas formações dos professores para trabalhar com as crianças com deficiências. Por fim, acredita que seu estudo teve relevância para o município pesquisado ao jogar luz ao processo de inclusão de crianças com deficiências nos Centro Educacionais Infantis, já que esta etapa da Educação Básica é primordial para o desenvolvimento das crianças, principalmente aquelas já diagnosticadas com alguma deficiência. Ressaltou a importância de o município pensar em formações para diretores, voltadas para a gestão do processo inclusivo na Educação Infantil do município de Lages/SC.

A dissertação de Godoy (2018) é identificada como de estudo comparado internacional de natureza qualitativa, com foco no trabalho do gestor escolar. O campo de pesquisa foram 3 escolas mexicanas (pré-escola, primária e secundária) e 2 brasileiras (escolas de educação infantil e de nível fundamental I) de ensino regular. O objetivo do estudo foi “[...] analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX” (GODOY, 2018, p. 6). A autora usou como instrumento de coleta de dados a observação participante em contexto, entrevistas semiestruturadas e o estudo de documentos.

Na pesquisa documental, Godoy (2018) apurou que no México também houve influências dos organismos internacionais e reformulações no processo de descentralização, com o intuito de oferecer maior autonomia aos estados, sem esvaziar o governo federal de sua função administrativa e reguladora, expressa por meio de diretrizes nacionais gerais para a educação. Deste modo, o poder federal tem possibilitado compatibilizar o desenvolvimento econômico com as exigências de justiça social, ampliando e fortalecendo os serviços estatais em áreas afetas aos direitos sociais, porém, trouxe como ônus a burocratização administrativa.

Pondera também que, em relação às políticas de Educação Especial implementadas no México, a administração estadual oferta três tipos de serviços especializados no apoio às pessoas com deficiência.

No seu texto, estão denominados Centros de Atenção Múltipla (CAM), que são os serviços escolarizados; as Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular (Usaer), os serviços de apoio especializado; as Unidades de Orientação ao Público (UOP) e os Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa (Crie), os serviços de orientação. Esses serviços asseguram o direito dos estudantes com deficiência ao ensino regular e são garantias legais voltadas para esse público em território mexicano. Assim, evidenciou que os gestores escolares consideram que o trabalho das equipes de governo é fundamental para assegurar a educação de qualidade.

Na sua análise, apurou que os desafios que testam a função do diretor(a) escolar são provenientes das múltiplas tarefas administrativas, burocráticas e pedagógicas que permeiam o campo da gestão escolar. Nesta pesquisa, se dedicou a entender como o diretor escolar se constitui e colabora no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. (GODOY, 2018). A autora identificou no campo que realizou nas escolas do México, que a preocupação com a aprendizagem deste alunado, muitas vezes, está pautada apenas na busca do apoio do professor especialista no contexto educacional comum. Essa premissa também ocorre no contexto brasileiro e se materializa em práticas excludentes no contexto escolar, baseadas no modelo médico de deficiência, na compartimentalização e na hierarquização de atribuições no contexto escolar.

Quanto a realidade brasileira, Godoy (2018) aponta que as escolas pesquisadas têm como peculiaridade uma relação estabelecida entre família/diretor e diretor/aluno. A autora conseguiu observar que existia uma articulação da equipe pedagógica nas reuniões e que havia uma relação de confiança entre a figura do diretor e a comunidade do contexto escolar estudado. Contudo, a pesquisadora inferiu que ainda havia falas pejorativas em relação às limitações dos estudantes, falhas na formação dos profissionais para atuar com esse alunado, responsabilizando apenas os especialistas, entre outras. Enfim, são situações que precisam ser repensadas e o diretor(a) tem como desafio envolver toda a equipe escolar como sujeitos responsáveis pelas questões que se referem ao trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, a maneira como os diretores se vêm na gestão escolar, bem como analisam seus aspectos profissionalmente constitutivos e suas concepções no contexto escolar, dizem respeito a um processo social e às configurações nas quais eles se encontram inseridos. Desse modo, há complexidades na peculiaridade do trabalho do diretor(a) tanto no Brasil quanto no

México.

Silva (2018a), realizou sua pesquisa na Escola Estadual Hebert José de Souza, localizada no município de Santana do Paraíso/ MG. O estudo está situado como abordagem qualitativa, com procedimento metodológico como estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa são 3 vice-diretores, 3 supervisores, 1 orientadora escolar, 1 professor de apoio e 1 professor de Atendimento Educacional Especializado. Seu objetivo, neste estudo, foi “[...] investigar as principais dificuldades encontradas pela equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza - Betinho na efetivação da educação inclusiva, no contexto de uma escola regular de ensino”. (SILVA, 2018a, p. 18). O estudo descreve a Educação Inclusiva a partir de uma visão histórica das condições legais de atendimento deste alunado no cenário nacional, estadual, regional e na unidade escolar. Buscou respaldo para suas discussões sobre a gestão democrática nas legislações vigentes, na política estadual de Minas Gerais e nos documentos estaduais, como o Guia do Diretor e o Guia da Educação Inclusiva. Estes documentos atestam que a gestão escolar democrática deve ser compartilhada e participativa.

De fato, a pesquisa evidenciou que os sistemas de ensino adotaram práticas administrativas e pedagógicas objetivando a redução das diferentes formas de discriminação que impliquem em obstáculos ao direito do exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência. Contudo, lembra o autor, que esse processo não se deu de forma estanque, mas como resultado da pressão exercida por diferentes organismos internacionais e nacionais sobre os sistemas de ensino que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. (MANTOAN, 2008).

Embora na coleta de dados os gestores se preocupassem em demonstrar que suas atitudes estavam alinhadas com a educação inclusiva, Silva (2018a) destacou que o Projeto Político Pedagógico não estava em consonância com as legislações vigentes. Identificou conhecimentos precários dos gestores e professores sobre a concepção da educação inclusiva, visto que limitavam suas falas às pessoas com deficiência e desconsideravam outras minorias que também fazem parte das políticas de inclusão; identificou, igualmente, uma ausência de articulação entre os membros da comunidade escolar; as dificuldades de dialogar com os familiares dos estudantes com deficiência; e o desconhecimento do Plano de Desenvolvimento Individual como instrumento de construção coletiva e primordial para assegurar a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência. A formação continuada também foi citada.

O autor finalizou sua pesquisa constatando que a educação inclusiva, mesmo amparada em forte arcabouço legal e normativo, desenvolve ações políticas elementares nas escolas e

fragiéis ao processo de inclusão. Essa realidade, segundo o autor, mostra o despreparo da comunidade escolar para promover as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva como direito e a gestão democrática como um instrumento capaz de mudar essa realidade.

Esgotada a primeira categoria, na sequência apresentaremos as discussões referentes a segunda categoria, conforme quadro 9.

**QUADRO 9:** Pesquisas que abordam a gestão escolar e a inclusão relacionadas às formações e intervenções junto aos gestores

<b>Nº e Base de Dados</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição e Programa de Pós-graduação</b>	<b>Linha de Pesquisa e/ou Área de Concentração</b>
1 BDTD	Selena Maria Penaforte Silveira	2009	Tese	A Gestão para Inclusão: Uma Pesquisa-ação Colaborativa nomeio Escolar	Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-graduação em Educação-UFC	Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança- educação inclusiva
2 CAPES	Flaviane Pelloso Mollina Freitas	2014	Dissertação	Gestão e Inclusão Escolar: A Formação do Gestor Escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2003-2013).	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação- PPGE	Linha de Pesquisa: Políticas, Históriae Organização da Educação.
3 CAPES	Ana Mayra Samuel da Silva	2018	Dissertação	Gestão Escolar: A Consolidação de uma Escola Inclusiva Mediante a Intersetorialidade	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -Campus Presidente Prudente- Unesp Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE	Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem
4 CAPES	Flaviane Pelloso Mollina Freitas	2019	Tese	Gestão Escolar e Inclusão: Efeitos de um Programa de Formação	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília Programa de Pós-Graduação em Educação	Linha de Pesquisa: Educação Especial
<b>Nº e Base de Dados</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição e Programa de Pós-graduação</b>	<b>Linha de Pesquisa e/ou Área de Concentração</b>

5 BDTD	Rejane Isabel Ferreira Marcelino	2019	Dissertação	Formação Continuada do Gestor Escolar: Instrumento facilitador no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência nas Escolas Estaduais de Uberaba	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.	Programa de Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
6 BDTD	Sonize Lepke	2019	Tese	O Gestor da Escola Pública da Região Noroeste do Rio Grande do Sul: Políticas Educativas Na Perspectiva Da Inclusão	Universidade de Caxias do Sul – Ucs Pró-reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa Programa De Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado	Não consta a informação

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados.

O quadro 9 apresenta os estudos que abordaram a categoria **Gestão Escolar e a Inclusão relacionadas as formações e intervenções junto aos gestores**. Foram selecionados para análise, 6 estudos. Destes, 3 teses e 3 dissertações que tiveram como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Entre os estudos, 2 adotaram como procedimento metodológico o estudo de caso, 1 pesquisa-ação, 1 pesquisa bibliográfica, 1 pesquisa qualitativa descritiva e 1 pesquisa colaborativa.

Silveira (2009) defendeu sua pesquisa inferindo que o papel do diretor(a) é fundamental para efetivar as mudanças para a constituição de escolas inclusivas. Para isso, os gestores precisam desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos e formações que atendam ao desafio de gerir essas escolas. Seu estudo teve como objetivo, “Estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participante”. (SILVEIRA, 2009, p. 22). A metodologia escolhida para alcançar o objetivo foi a pesquisa-ação colaborativa, ao passo que o campo de pesquisa foi uma escola municipal de Fortaleza /Ceará. Os participantes que integravam o grupo gestor era constituído por 1 diretor, 1 coordenadora, 1 orientadora, professores e alunos (informantes sobre a gestão).

Silveira (2009) iniciou seus escritos questionando que caminhos as escolas precisavam percorrer para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, visto que as escolas têm se pautado em valores e práticas tradicionais para modelos idealizados e padronizados de

estudantes. Assim, tem-se observado que estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem não acessam o saber sistematizado, ficando à margem dos processos educacionais, embora haja avanços nas políticas governamentais.

No que concerne a inclusão, a autora entendeu que a gestão escolar deve pensar suas ações em função da complexidade que possui um sistema inclusivo, pois, se constitui elemento chave para o bom desenvolvimento de um projeto pedagógico inclusivo. Para ela, é inegável o papel do diretor como principal articulador na viabilidade desse processo. (SILVEIRA, 2009). Desse modo, ressaltou a importância da metodologia pesquisa – ação colaborativa para realização da pesquisa apresentada e apontou que os resultados indicavam claramente que a gestão compartilhada é um elemento fundamental para a construção de uma escola inclusiva. Também evidencio a urgência em se rever os cursos de formação inicial, para se compreender a necessidade de formações emergenciais para os gestores escolares; a formação em serviço para complementação dos conhecimentos e habilidades para o exercício do cargo; a constituição de uma política inclusiva clara e objetiva; a implicação da equipe escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico; a falta de investimento nas políticas públicas de inclusão; a falta de qualificação dos diretores para assumir e liderar as mudanças necessárias para a transformação da escola.

Portanto, para Silveira (2009), é necessário que para a construção de uma escola inclusiva, o diretor lute para superar modelos de gestão pautados no poder, pois dificultam o envolvimento da comunidade nas decisões da escola, buscando na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o fortalecimento da escola pública inclusiva. Por fim, Freitas finalizou apontando a escola como espaço de formação dos gestores porque contempla no *locus* do trabalho as informações, parcerias, interlocuções e condições para que a política de inclusão se efetive.

Freitas (2014) realizou uma pesquisa qualitativa com procedimentos da pesquisa bibliográfica documental para discutir os temas das políticas educacionais inclusivas, como a inclusão escolar, gestão escolar e formação, tendo como base a legislação brasileira em vigor e autores que discutem a temática. Seu objetivo foi “[...] analisar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade a partir de seus determinantes epistemológicos e, assim, compreender a formação do gestor escolar proposta para a efetivação de uma escola inclusiva”. (FREITAS, 2014, p. 17). Freitas (2014) discutiu a formação dos gestores escolares para o exercício de uma prática inclusiva proposta pelo referido programa, explorando qual a realidade dessa formação por meio do mapeamento das suas condições e proporcionando uma visão geral desse programa, buscando aprofundar nos fatores que determinam e contribuem

para essa formação. A autora observa que, embora os documentos oficiais se pautem na inclusão escolar de forma ampla e não somente dos estudantes com deficiência, contraditoriamente a maioria dos programas analisados trazem muitas formações vinculadas à deficiência numa perspectiva médico- patológico. Isso, segundo Freitas (2014), demonstra uma incoerência formativa, mesmo sendo temas relevantes, pois desfocam a formação para a inclusão escolar que é o principal objetivo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Dentre outros aspectos, a autora também ressalta a valorização da socialização em detrimento da preocupação com os aspectos educacionais, como a aprendizagem. Dessa forma, aponta que o discurso formativo da inclusão abre a possibilidade para ocorrência de exclusão dos estudantes com deficiência ao serem prejudicados na aquisição dos conhecimentos científicos historicamente construídos. Freitas (2014) também critica a forma como o governo federal descentralizou a formação dos gestores escolares colocando a responsabilidade para os municípios, sendo então os municípios polos encarregados da concretização da política de formação, porém, de forma meramente reprodutivista e sem autonomia. Por seu caráter impositivo, torna-se antagônico com a proposta de inclusão anunciada. Como consequência, a autora questiona: como falar em formação para a inclusão se a diversidade e diferenças dos municípios não foram consideradas e a formação teve caráter reprodutivista? Também evidenciou que a formação seria para gestores e professores, contudo, não foi encontrada nenhuma formação específica para os gestores. Desse modo, considera a ausência formativa uma grave lacuna do programa anunciado como sendo de formação para gestores escolares.

Conclui em sua pesquisa que os programas analisados são enriquecedores em sua essência, trazendo conteúdos relevantes para a inclusão. Contudo, toda a significativa formação pode ser perdida se não houver meios adequados para sua efetivação, visto que o grande desafio é a concretização das políticas para além dos *slogans* e teorias, principalmente quando a temática é inclusão e gestão escolar. Desenvolveu a pesquisa com o objetivo geral de “Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada de seus atores e a articulação intersetorial para atender a política nacional inclusiva”. (SILVA, 2018b, p. 34). É um estudo qualitativo e descritivo, tendo como procedimentos metodológicos a análise documental, a observação participante e o diário de campo. O campo da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental I, localizada no município de Presidente Bernardes/SP. Os participantes da pesquisa foram a equipe gestora da unidade escolar, composta pela diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

Silva (2018b) aponta que sua pesquisa revelou que a equipe gestora, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber onde buscar

apoio nos diferentes setores da sociedade. Desse modo, os gestores são facilitadores do processo de inclusão quando se organizam para implementar as políticas públicas educacionais e extinguir práticas pedagógicas segregacionistas. No entanto, a autora destaca que, decorridos 10 anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial, ainda muitos municípios não tiveram acesso aos programas e ações do Ministério da Educação.

Assim, para avançar no caminho da inclusão, Silva (2018b) diz que se faz necessário uma gestão democrática e aberta que possibilite formações continuadas dos profissionais atuantes na escola. Do mesmo modo, aponta a organização do ambiente escolar como forma de minimizar as barreiras que limitam a presença, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente educacional. Para autora, a educação inclusiva é uma conquista diária da escola e para os que fazem parte dela trabalhando dentro do horizonte do que é possível.

Por meio do estudo realizado, Silva (2018b) infere que a equipe gestora é uma das responsáveis pela formação continuada de profissionais que estão em serviço na unidade escolar. As formações podem ocorrer de diversas maneiras, como eventos formativos organizados, orientações individuais e até conversas por meios informais ao longo do dia letivo. Desse modo, é primordial que os gestores conheçam os objetivos, as metas e propostas com perspectivas inclusivas preconizados nas legislações e nos programas do Ministério da Educação. Neste sentido, a autora destaca que existem documentos legais que preveem as ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino nos âmbitos escolares, porém, depende exclusivamente dos profissionais que neles atuam, tornando os programas e ações efetivos ou meramente paliativos no contexto escolar. Foi nesta direção que a pesquisadora verificou a necessidade de atuar na formação da equipe gestora para que conhecessem as possibilidades de ações que poderiam desenvolver na direção da inclusão através do conhecimento dos programas viabilizados pelo MEC e das parcerias intersetoriais.

Por fim, Silva (2018b) ressalta que não pode afirmar que com seu estudo a escola tenha se constituído inclusiva, mas apenas que houve mudanças de concepções e transformações das ações que antes eram consideradas como excludentes e segregadoras. Afirma, por exemplo, que para construir uma escola inclusiva, a equipe de gestão precisa concordar que atua em um cargo político, embora “oficialmente” não o seja, que lhe permite analisar de maneira crítica a realidade, além de interpretar e buscar alternativas para administrar, orientar e coordenar a busca por soluções para os problemas que surgem cotidianamente.

Freitas (2019) ressalta em seu estudo que o desempenho da equipe gestora merece destaque na escola, uma vez que o resultado do ensino e aprendizagem concretizados na sala de aula está diretamente relacionado com o seu trabalho, ainda mais quando se trata de alunos

do público-alvo da Educação Especial. Neste sentido, defendeu sua tese de doutorado apostando que a formação continuada poderia fornecer elementos para os gestores escolares gerir suas escolas com perspectivas inclusivas. A pesquisa teve como objetivo “[...] propor um programa de formação para gestores escolares com vistas a dar suporte e favorecimento à inclusão escolar em um município do interior do estado do Paraná”. (FREITAS, 2019, p. 163).

A pesquisa de campo foi realizada em um município pequeno no norte do estado do Paraná. Os participantes foram 57 gestores escolares de escolas públicas e privadas que ofertavam apenas o Ensino Fundamental I. A foi pesquisa qualitativa e com abordagem metodológica da pesquisa colaborativa, fazendo uso também da análise documental, do grupo focal e de questionários. A análise de dados ocorreu por meio da técnica de análise textual discursiva.

A pesquisa abordou a prática do gestor escolar e as mudanças necessárias que deveriam ser desenvolvidas na escola com vistas a construir uma cultura escolar inclusiva. Nesse sentido, Freitas (2019) apontou a formação continuada dos gestores como relevante, pois fornece momentos de reflexão e de ação junto ao grupo de gestão. Ressalta que os gestores são responsáveis pela implementação da política de Educação Especial no âmbito escolar tendo a possibilidade de compartilhar com seus pares os saberes e fazeres de suas atribuições.

A formação proposta por Freitas (2019) teve como finalidade desenvolver características necessárias ao gestor escolar, elencadas pela autora como: habilidade coletiva, gerenciamento de ambiente complexo, planejamento, expressão e criatividade, liderança, adesão a diversidade e conhecimentos específicos sobre as deficiências e inclusão, gestão de recursos e cultura inclusiva. O curso foi ofertado para toda a rede de ensino do município e teve a adesão inicial de 57 gestoras da rede municipal e privada, mas apenas 37 fizeram a inscrição e, dentre essas, apenas 19 gestoras fizeram a formação proposta.

Como resultados, a pesquisadora apontou que é possível e viável uma formação continuada para os gestores escolares e assinala que a inclusão escolar tem que deixar de ser um desafio para se tornar realidade. Para isso, é imprescindível conhecimentos específicos sobre Educação Especial, assim como conhecer as deficiências para se pensar em possibilidades de aprendizagem para todos. No entanto, observou que a equipe gestora precisa valorizar a diversidade e a diferença a partir de um olhar positivo sobre a inclusão.

Destaca, ainda, que a formação continuada proporcionou momentos de reflexão e ação junto aos gestores escolares identificados pela autora como privilegiados e com potencial para desenvolver e multiplicar práticas inclusivas. Afirma que os participantes puderam compartilhar com seus pares saberes e fazeres a respeito de suas atribuições como gestores de

políticas públicas da educação e da inclusão escolar.

No entanto, é importante registrar que qualquer proposta de formação não consegue abranger e completar todas as lacunas, visto que a inclusão não depende unicamente do sucesso da formação desenvolvida, uma vez que a formação não é a única variável envolvida quando se fala de escola na perspectiva inclusiva. Portanto, embora os programas de formação continuada sejam um passo para uma longa caminhada de possibilidades de mudanças, ficou comprovado que a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas da gestão escolar, embora a equipe gestora tenha um papel decisivo e efetivo neste processo.

Marcelino (2019) apresentou um estudo qualitativo com o emprego do procedimento metodológico de realizar um estudo de caso e teve como instrumentos de coleta de dados, a observação no ambiente escolar, entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental. Os participantes da pesquisa foram o diretor e vice-diretor, 6 especialistas pedagógicos e 2 professores efetivos. O campo da pesquisa foi uma escola estadual de Uberaba/Minas Gerais.

A pesquisa teve como objetivo “[...] investigar os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação do processo de inclusão, em uma escola estadual da cidade de Uberaba, na qual há alunos com deficiência matriculados, e propor ações formativas aos gestores das escolas relacionadas ao tema inclusão de alunos com deficiência”. (MARCELINO, 2019, p. 14). Assim como os demais estudos já analisados, o gestor(a) é apontado(a) também nessa pesquisa como peça importante na condução da mudança no contexto escolar, ao comprometer-se com a proposta da educação inclusiva.

Desse modo, destaca como desafios para os gestores, a formação de professores, a adaptação de currículos, a participação da família e da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. (MARCELINO, 2019). Para o autor, a gestão escolar precisa ser exercida com a participação de todos os atores sociais nos processos de decisão dentro da escola.

No entanto, sua investigação constatou que na prática, os gestores pouco se envolvem com as questões da Educação Especial, deixando-os à cargo dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Argumenta que quando o gestor(a) não se envolve com as questões relacionadas à inclusão não estimula a equipe para o desenvolvimento de práticas inclusivas e, mais uma vez, reitera a necessidade da formação para que o gestor(a) escolar extrapole os limites da escola tradicional centrada na aprendizagem do estudante padrão.

Marcelino (2019) também identificou desconformidades nos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno; no conhecimento precário dos gestores

sobre Educação Especial e Educação Inclusiva; na falta de articulação entre especialistas e professores em relação as questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência e na clara expressão da equipe gestora da necessidade de formação para trabalhar com estudantes com deficiência.

Seu estudo concluiu que, apesar da garantia da matrícula de todos os estudantes, a escola se encontrava fragilizada e com dificuldades de se organizar para a implantação do processo de inclusão. Assim, como contribuição, elaborou um Plano de Ação Educacional para ser desenvolvido pelos gestores junto à comunidade escolar com vistas a melhorar o processo de inclusão, pois acredita que por meio de formações continuadas na área da Educação Especial a escola estadual de Uberaba consiga trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva.

Lepke (2019, p. 20) propôs em sua tese, “[...] analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e como são por eles interpretadas [...]”. É uma pesquisa com abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso. Seu referencial teórico é fundamentado na Teoria da Atuação em Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). Os dados foram coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas, pelo diário de campo composto por registros e na análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que foram interpretados através da técnica de análise textual discursiva. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas estaduais da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como participantes 7 gestores escolares (diretor, vice-diretor e coordenadora pedagógica).

Lepke (2019) observou que o processo de exclusão perpassa a educação, visto que professores e gestores têm como concepção de escola apenas o acesso e a permanência, indo na contramão das orientações nacionais e internacionais referente a escola inclusiva. Ao analisar as Políticas Educacionais na perspectiva da inclusão, apontou que as sociedades capitalistas obedecem a um ideário neoliberal que repercute nas escolas, nas práticas dos gestores e dos professores, em consonância com os ditames das organizações estadunidenses. Desse modo, os documentos legais trazem em seu bojo múltiplos interesses de diferentes grupos sociais que disputam o espaço e que impuseram suas concepções nos textos oficiais e que passamos a circular resultando nas disputas ou acordos estabelecidos. (LEPKE, 2019).

De acordo com sua investigação, nas escolas pesquisadas há falta de clareza quanto ao público-alvo da Educação Especial, dificultando a organização de estratégias pedagógicas que atendam a necessidade dos estudantes. Quando avançam para as séries finais do Ensino Fundamental II, correm o risco de serem encaminhados para as escolas especiais, visto que nas falas dos gestores ficou claro que ainda responsabilizam as APAEs pela escolarização deste

alunado por entenderem que naquele ambiente há mais recursos e que sofrerão menos discriminação.

Segundo a autora, para eles ainda é o estudante quem precisa se adaptar à escola e não o contrário. Além disso, a escola usa os laudos médicos como baliza para definir as possibilidades e impossibilidades dos estudantes. Também observou que as Salas de Recursos não são consideradas pelos gestores e que estes desconhecem esse serviço importante de concretização da Educação Especial na rede regular de ensino. Desconhecem suas determinações legais e ignoram o compromisso da escola em implantar e fortalecer os programas destinados à Educação Especial no ensino regular, como, por exemplo, o Programa Escola Acessível. Os gestores, enquanto responsáveis por uma instituição pública, buscam se adequar as exigências de competitividade e empreendedorismo, sendo invariavelmente analisado e assim, tudo ocorre dentro de uma concepção de escola e gestão democrática onde as exclusões vão ocorrendo decorrentes de suas escolhas políticas.

Nesse sentido, Lepke (2019) destaca que os documentos legais não são referências para os gestores, haja vista seu desconhecimento dos mesmos. Isso dificulta que reivindiquem a mantenedora, recursos humanos e materiais que permitiriam a escola avançar e efetivar o direito de uma educação de qualidade para todos. Portanto, não compreendem as mudanças em curso diante da pressão dos organismos internacionais que percebem a escola como moderadora dos conflitos sociais, ao mesmo tempo em que não pode ser onerosa para o Estado.

Desse modo, reverbera que sem tempo específico reservado para o estudo e discussões, as escolas estaduais analisadas têm uma equipe de professores e gestores que desconhecem os direitos dos estudantes com deficiência e não têm bases para modificar a sua prática, incidindo nas mesmas ações históricas de exclusão. É fato, que as mudanças na educação pública são resultantes da concepção que o governo tem sobre o tema a partir das orientações internacionais e das articulações com movimentos da população. As análises do arcabouço legal que embasaram sua pesquisa evidenciaram a preocupação do governo federal em atender os ditames internacionais quanto ao processo de inclusão e que deverá ser concretizado nas escolas pelos professores e gestores.

Portanto, Lepke (2019) assevera que o sistema, por meio do gerencialismo que impôs aos gestores escolares sob o disfarce de democrático e público, seleciona as políticas, programas e conseqüentemente quem pode e deve estar na escola. Destaca que a totalidade dos gestores escolares entrevistados afirmou nunca ter realizado leituras, discussões ou estudos sobre a Política Nacional de Educação Especial, Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação e demais documentos que regulamentam e orientam os sistemas educacionais na

perspectiva da educação inclusiva.

Após apresentar os estudos incluídos nesta categoria, no quadro 10, apresentamos a próxima categoria.

**QUADRO 10 - Pesquisas que abordam a gestão escolar, o papel dos gestores e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Nº e Base de Dados	Autor(a)	Ano	Nível	Título	Instituição e Programa de Pós-graduação	Linha de Pesquisa e/ou Área de Concentração
1 BDTD	Helena Lima da Costa	2013	Dissertação	A Implementação da Política de Inclusão no Município de Quissamã/RJ – Uma Análise Comparativa entre 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental	Universidade Federal de Juiz de Fora Caed - Centro de Políticas Públicas E Avaliação da Educação  Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Não consta a informação
2 CAPES	Daniel Marcelino dos Santos	2016	Dissertação	Gestão Escolar ea Política Nacional de Educação Inclusiva: O Diretor Frente à Política Pública	Programa de Pós-Graduação da Universidade de Mogi das Cruzes	Realidade Regional: Qualidade de Vida e Dignidade Humana

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados.

No quadro 10 foram organizados os estudos que abordaram a categoria **Papel dos gestores e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Foram selecionados para análise, 2 dissertações que tiveram como abordagem metodológica a Pesquisa Qualitativa/ Quantitativa. Um dos estudos adotou como procedimento metodológico de Abordagem Descritiva Observacional e o outro a Pesquisa Qualitativa Comparativa.

Costa (2013) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de “[...] analisar a implementação da política de inclusão do município de Quissamã (RJ), sob o ponto de vista de uma análise comparativa do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, com foco na gestão escolar dessas unidades” (COSTA, 2013, p. 13). A pesquisa se constituiu de um Estudo de Caso utilizando como instrumentos para a coleta de dados entrevistas e questionários. O campo da pesquisa foi 2 escolas municipais e os participantes do estudo foram os professores, os diretores, as coordenadoras pedagógicas, a coordenadora de inclusão do município citado, coordenadora do Núcleo ao Educando e as professoras da Sala de Recursos das escolas.

A autora questiona como está sendo o processo de inclusão nas escolas pesquisadas e se

há parcerias com a Secretaria de Educação para efetivação da política de inclusão por meio do atendimento das demandas das escolas. No seu entendimento, o gestor(A) deixa de ser o administrador(a) do espaço escolar para ser o mediador(a) do processo de inclusão. Neste sentido, justifica seu trabalho, pautada na premissa que os gestores são responsáveis por atenderem as novas demandas que a inclusão trouxe para a escola.

Os gestores escolares das escolas pesquisadas disseram conhecer superficialmente as políticas de inclusão e que apontaram ser função da coordenadora de inclusão a tomada de decisões, cabendo à escola executá-las sem questionamentos. No entanto, para a autora, para que haja mudanças efetivas no âmbito escolar, é necessário conhecer detalhadamente as políticas educacionais para se apropriar de seus fundamentos e compartilhar com os pares, as possíveis soluções no rumo de uma escola inclusiva. Para Costa (2013) a política precisa ser respeitada e reinterpretada nas escolas. Porém, as escolas precisam ter condições de fazer essa leitura. A gestão escolar tem, para além da responsabilidade, a obrigação de conhecer os meandros da política, haja vista, que ela é quem coordena e orienta as ações nas escolas.

Costa (2013) finaliza seu estudo inferindo que os gestores não possuem conhecimento das principais políticas que orientam a educação inclusiva; falta formação continuada para equipe escolar e gestores centrados nos objetivos pedagógicos em detrimento dos administrativos. Assim, apresentou um plano de intervenção com orientações sobre reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e uma proposta de formação continuada em serviço para quem atua diretamente com estudantes com deficiência.

A pesquisa de Santos (2016b, p. 13) teve como objetivo “[...] verificar a visão dos diretores de escola frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.” O estudo foi caracterizado como de natureza Quantitativa e Qualitativa, com recorte transversal dentro da modalidade Descritiva Observacional. O campo da pesquisa foram escolas da Rede Municipal de Ensino da Estância Hidromineral de Poá/SP e os participantes do estudo, 22 diretores. O instrumento de coleta dos dados foi o questionário.

Assim, como em outras pesquisas analisadas, o estudo de Santos (2016b), também identificou como principais barreiras para a implementação de políticas com vistas ao processo de inclusão, a falta de formação continuada dos gestores, professores e comunidade escolar. Os dados evidenciaram a necessidade de revisão da política municipal de formação assim, como a criação de uma política municipal de Educação Especial.

Segundo Santos (2016b) a educação concebida como um direito de todos supõe práticas que transformem as pessoas e os conscientize de suas condições de protagonistas de suas histórias. Para isso, as políticas públicas devem ser implementadas e colocadas em prática por

meio das sistematizações prescritas nos documentos legais. Essas políticas públicas sociais carregam o propósito de extinguir as desigualdades que são fruto de um processo histórico e tem como propósito criar estratégias que incluam todas as minorias no sistema educacional. Hoje, segundo Mantoan (2006, p. 70) há leis educacionais que apoiam a urgência de se repensar o sistema educacional e “[...] romper com o paradigma educacional dominante e que propõem outros modos de pensar a escola”.

Nesse sentido, Santos (2016b) aponta que a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vários documentos normativos foram criados, assim como programas e recursos direcionados para amparar as ações dos sistemas de ensino na implementação da educação inclusiva. Entre muitas observações, no seu estudo ressalta que o diretor de escola possui poder de mudança por meio de gestão democrática, desde que respeitadas as subjetividades e convertidas por meio de construções dialógicas, em mecanismos de modificação social, com vistas à superação das barreiras existentes do cotidiano escolar.

Por fim, Santos (2016b) afirma que conferir a visão dos diretores de escola do município de Poá, frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva permitiu uma reflexão sobre a maneira como esse ator social se coloca diante de uma política pública. Não foi o escopo desse estudo, segundo a autora, colocar sobre os diretores o trabalho de criar sistemas educacionais inclusivos, mas certamente, pela particular característica política que envolve seu cargo, esse profissional pode ser um relevante ator social diante da política de inclusão.

Esgotada a discussão a partir do estado do conhecimento, no próximo tópico apresentaremos as aproximações nos resultados das pesquisas selecionadas.

### 3.3 APROXIMAÇÕES NOS RESULTADOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS NESTE ESTADO DO CONHECIMENTO

As pesquisas analisadas sobre Gestão Escolar e Inclusão trazem importantes contribuições referentes a compreensão deste processo nos âmbitos escolares e todas apontam para a importância do gestor escolar na condução da gestão democrática. A maioria dos estudos apresenta a historicidade da educação da pessoa com deficiência, as principais legislações que versam sobre a temática anunciada e alguns estudos discorrem sobre a influência dos organismos internacionais nas orientações das políticas inclusivas. Cabe destacar que das pesquisas analisadas, apenas um estudo foi desenvolvido no estado de Santa Catarina, fato que

evidencia o potencial desta temática no âmbito estadual, bem como a relevância da pesquisa que estamos desenvolvendo.

No entanto, apesar de o gestor escolar ter sido apontado como o profissional que tem cargo público que lhe dá condições de conduzir suas ações na perspectiva da educação inclusiva, há muitas dificuldades de materializar as políticas públicas em educação no *locus* da escola. Efetivamente, os autores(as) evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer para que o processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes se efetive nas redes regulares de ensino.

De modo geral, os estudos destacaram que a maioria dos gestores tem suas práticas voltadas para as questões burocráticas e administrativas em detrimento das questões pedagógicas. Também foi sinalizada a dificuldade de concretizar, na prática, a gestão democrática e participativa, visto que há dificuldades de os gestores envolverem a comunidade escolar nas decisões, pois ainda prevalece o autoritarismo nas ações impostas no âmbito escolar. O Projeto Político Pedagógico é apontado como documento norteador do trabalho dos gestores e um instrumento da gestão democrática, contudo, na maioria das escolas investigadas, esse documento é apenas uma questão legal, formulado sem a participação da comunidade. Embora tragam a filosofia das políticas com viés inclusivo, essas não se concretizam na prática. Essa premissa é afirmada pelos pesquisadores que comprovaram a distância entre o discurso preconizado nas legislações e o que acontece efetivamente na prática cotidiana, agravada pelo desconhecimento dos gestores sobre tais legislações. Nesse sentido, as pesquisas afirmam que faltam conhecimentos específicos sobre a gestão e o processo de inclusão, pois ainda, em muitos municípios, prevalecem as indicações políticas partidárias para estes cargos que acabam seguindo as orientações das políticas locais que nem sempre privilegiam o processo de inclusão.

Outro fator evidenciado em todas as pesquisas como primordial para a efetivação da escola inclusiva foi a formação continuada, tanto de gestores como dos professores. A saber, a maioria dos gestores participantes das pesquisas disseram não conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nem os programas que possibilitam as escolas adequarem suas estruturas materiais e imateriais para receberem os estudantes com deficiência. Esse conhecimento pode garantir para além do acesso, uma permanência e aprendizagem com qualidade. Ou seja, a inclusão escolar não se efetiva sem a aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos e disponíveis para a humanidade.

Alguns estudos também destacaram o desconhecimento e o descompromisso dos gestores com o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde o professor de Atendimento Educacional Especializado é o único responsável pelo processo educacional

deste alunado, trabalhando desarticulado do restante da equipe escolar. Foi observado pelos pesquisadores, resquícios do movimento de Integração, pelo fato de alguns professores e gestores afirmarem que as crianças e/ou adolescentes com deficiência não se beneficiam do ensino regular, insinuando que a escola especial seria o local apropriado para desenvolverem seu processo educacional.

As pesquisas também demonstraram que mesmo tendo-se um arcabouço legal que garanta o acesso dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, os gestores escolares ainda se dizem não estar preparados para recebê-los nas escolas e identificaram uma preocupação excessiva com os diagnósticos para justificar os fracassos escolares deste alunado. A gestão escolar compartilhada e democrática se encontra nos discursos e distante da prática e focam suas ações nos trabalhos burocráticos, administrativos e imediatos sem planejamentos e compartilhamentos de saberes e decisões. Desse modo, parafraseando Paro (2016), não só a gestão escolar democrática da escola pública é uma utopia, mas também a inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiências nas redes regulares de ensino.

Portanto, por meio do procedimento do “estado do conhecimento”, identificamos, dentre outros fatores, a falta de formação continuada para os gestores escolares sobre a temática gestão escolar e inclusão como um dos maiores entraves para a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, haja vista que é o documento legal que assegura a implementação dos serviços que possibilitam o acesso e a permanência de crianças e/ou adolescentes nas salas de aula do ensino regular.

Após o movimento de aprendizagem e aprofundamento efetuado com a produção do estado do conhecimento, consideramos que nossa pesquisa contribuirá para identificar tanto as potencialidades das equipes gestoras quanto os processos inclusivos que podem ser desencadeados. O fato de existir apenas uma pesquisa realizada no estado de Santa Catarina nos dá pistas sobre a necessidade de futuras pesquisas que contemplem os gestores e seus processos formativos, ouvindo suas percepções.

Desse modo, justificamos a relevância social e acadêmica desse estudo, pelo fato de que a metodologia escolhida possibilita que a pesquisa aconteça na medida em que pesquisados(as) participantes e pesquisadoras compartilhem das situações reais cotidianas envolvendo crianças e adolescentes nas unidades escolares. Além disso, captar as perspectivas sobre como se formam e são formados os gestores, a partir das reflexões na busca para a resolução dos problemas e situações cotidianas embasados nas legislações vigentes e nos conhecimentos historicamente produzidos, que dão direcionamento para possíveis mudanças na realidade evidenciada no município campo da pesquisa, parece ser essencial. Não menos importante, é colocar a

Educação Especial como campo de conhecimento nas pautas de discussão de gestores escolares e educacionais.

Por conseguinte, apresentamos as principais contribuições dos autores(as) deste campo de conhecimento, assim como as principais legislações direcionadas ao processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências na Educação Básica.

## **4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: COMPREENDENDO A HISTÓRIA PARA ENTENDER A INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE**

Neste capítulo, discorreremos sobre o processo histórico da Educação Especial e o obscurantismo da história das pessoas com deficiências. Também problematizamos sobre como foram excluídas da sociedade por suas características individuais que se perpetuam como estigmas que os condenam, em muitos casos, na contemporaneidade à segregação educacional e social. Neste sentido, apresentamos o conceito de inclusão a partir de autores que discutem todo esse processo entendendo-o como uma questão de justiça social, mas também como um imperativo que marca as reformas educacionais orientadas por organismos internacionais e que culminaram no arcabouço legal que garante as políticas inclusivas, dentre elas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegurando a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências nas redes regulares de ensino.

### **4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROCESSOS (IN)EXCLUDENTES**

A educação inclusiva é, na atualidade, um dos grandes desafios impostos aos sistemas regulares de ensino, principalmente quando tratamos da educação das pessoas com deficiência. Mesmo sendo a educação inclusiva uma prerrogativa das políticas públicas de educação, ainda nos surpreendemos com os diversos entendimentos que permeiam os âmbitos escolares sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como também, com relação a qual o espaço que devem ocupar, pois há profissionais que ainda advogam pelas instituições especializadas.

Para entender este momento histórico denominado na literatura de Inclusão, se faz necessário compreender um pouco da história da Educação Especial. Assim, no que se refere às políticas públicas para esta modalidade de ensino, no Brasil, os autores (MAZZOTTA, 2011; GLAT, 2009; PLETSCH, 2014) discorrem que somente nas últimas décadas é que de fato se estabeleceu uma política de inclusão social e educacional. Nesse sentido, compreender o processo histórico em que se estabeleceram essas políticas se faz imprescindível para o entendimento do processo educacional na perspectiva inclusiva.

É consenso que os estigmas e estereótipos que adjetivam essa parcela da população se constituam em barreiras (MENDES, 2015) para a efetivação do que está preconizado nas políticas públicas vigentes com vistas, justamente, a reparação da dívida social histórica que a sociedade tem com estas pessoas. Isso, pois, as pessoas com deficiência sempre estiveram à

margem da sociedade, dos sistemas educacionais e das políticas públicas de educação. (MAZZOTA, 2011; MENDES 2015).

De acordo com Goffman (2008), os gregos inventaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais que evidenciavam alguma coisa extraordinária ou má sobre a moral de quem o portava, sendo que estes deviam evitar a vida pública, ou seja, “O termo estigma, portanto, era usado em referência a um atributo profundamente depreciativo [...]” (GOFFMAN, 2008, p. 13) e ainda é observado nos contextos escolares, quando os profissionais infantilizam, superprotegem ou não acreditam na capacidade da pessoa com deficiência, pautando suas ações em práticas assistencialistas, em detrimento de práticas pedagógicas emancipatórias.

De fato, determinados momentos históricos<sup>19</sup> revelam as diferentes práticas adotadas pelas sociedades para se relacionar com estas pessoas. A saber, em cada momento histórico, a deficiência é entendida de acordo com a organização social daquele contexto, assim como seus modos de vida (NUERNBERG, 2020) que determinam a natureza e a abrangência das políticas de atendimento a essa parcela da população. (MENDES, 2015). Conforme já apontado por Mazzotta (2011), a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é uma iniciativa recente na nossa sociedade. Segundo o autor, a história das pessoas com deficiência foi marcada por fases denominadas exclusão, segregação, integração e inclusão. Para Mendes (2015), essas fases ou períodos se iniciam, mas não findam, ao contrário, as concepções e os paradigmas adotados, pois se inter-relacionam em espaços e tempos distintos e em vários contextos, inclusive na atualidade. Certamente, nos deparamos com ações e atitudes que vão ao encontro da segregação, da integração, mas também com experiências e iniciativas que se definem como inclusivas.

Na Antiguidade, a exclusão se referia ao período em que a sociedade se isentava de qualquer responsabilidade para com a pessoa com deficiência, aceitando o abandono e o extermínio (MENDES, 2015) pelo fato de serem vistos como seres humanos incompletos ou sub-humanos. Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, as deficiências eram entendidas como castigo, benção divina ou possessão demoníaca submetida a tratamentos (MENDES, 2015). Portanto, dependendo das interpretações que a sociedade dava a estas pessoas, eram tanto maltratadas ou olhadas com piedade e protegidas.

Confirmando as ideias de Mendes (2015) sobre as concepções de deficiência, Nuernberg

---

<sup>19</sup> De acordo com Barbosa (2020), as pesquisas mostram que na história a deficiência sempre esteve ligada a ideia de doença, incapacidade absoluta e inadequação e concebida como algo indesejado, sendo as pessoas com deficiência eliminadas, excluídas e segregadas. Hoje se advoga pelo direito de todos e todas existir de acordo com suas especificidades.

(2020) aponta que estas são conceitos em evolução e que cada período histórico reflete os paradigmas hegemônicos que se traduzem em práticas sociais e institucionais dirigidas às pessoas com deficiência. Desse modo, com o desenvolvimento da ciência (MENDES, 2015), a deficiência começou a ser relacionada com as doenças e suas sequelas, surgindo as perspectivas de reabilitação e tratamentos, assim como os princípios normativos de institucionalização (NUERNBERG, 2020), sendo a segregação justificada pela intenção de um atendimento melhor e proteção realizados em ambientes separados e especializados. (MENDES, 2015). Decorrente do avanço científico, o enfoque na reabilitação, principalmente depois das duas grandes guerras mundiais (MENDES, 2015), fez surgir a concepção do modelo médico<sup>20</sup> ou clínico de compreender a deficiência que, embora muito criticado na literatura (GLAT; BLANCO, 2009), tem sua importância para a evolução da história educacional e social das pessoas com deficiência.

Como muitos autores já se debruçaram em estudar e publicizar a história da Educação Especial no Brasil, nesse estudo, apresentaremos alguns fatos históricos pontuais para a compreensão do contexto atual. Segundo Mazzotta (2011), a história da educação especial teve seu início na época do Império, quando, em 1854, se fundou o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Em 1857, também foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. O autor destaca, dentre outras instituições do período, os Institutos Pestalozzi criado em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do país criada em 1954. (MAZZOTA, 2011).

Seguindo na historicidade, os anos de 1960 foram apontados por Sasaki (2006), Mendes (2015) e Pletsch (2014), como o período em que muitas instituições surgiram para atender as demandas educacionais destas pessoas, especializando-se nas deficiências e consolidando o modelo biomédico no tratamento da deficiência (NUERNBERG, 2020), o qual estruturou a Educação Especial e se perpetua na contemporaneidade. Este período da história educacional ficou conhecido como da Integração, seguindo a filosofia da Normalização (GLAT; BLANCO, 2009), que tinha como pressuposto a ideia de que toda pessoa com deficiência tinha direito a experimentar um padrão de vida comum à sua cultura. (SASSAKI, 2006). Esse modelo tinha o objetivo de preparar os alunos com deficiência que frequentavam as escolas e classes especiais para, na medida do possível, serem inseridos nas classes comuns

---

<sup>20</sup> Na Era Moderna, com o idealismo racional e a crença na ciência, a deficiência passou a ser vista pela perspectiva de reabilitação e tratamento, nascendo o modelo biomédico da deficiência, com práticas voltadas a corrigir, curar ou cuidar das pessoas com deficiência. (NUERNBERG, 2020).

da escola regular, desde que conseguissem superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais (SASSAKI, 2006) para permanecer nesses espaços.

Glat e Blanco (2009) ponderam que as críticas ao modelo de Integração que realçava a exclusão no interior das escolas e as pressões advindas das novas demandas sociais acabaram evoluindo para a proposta de Educação Inclusiva que já estava sendo amplamente divulgada pelos organismos internacionais, como a UNESCO e outras organizações. Para estas autoras, o debate atual “[...] sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiência [...] evolui das reflexões e das conquistas da política de Integração”. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 23).

No entanto, para Rodrigues (2006), a Inclusão não é uma evolução da Integração, pois criou uma escola especial paralela à escola regular que foi historicamente assumindo o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Desse modo, a Educação Especial se desenvolveu à margem das políticas de educação geral e, na constatação de Mazzotta (2011, p. 212), foi fortalecida principalmente pelas

[...] ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, umas das tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a *ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas pública*<sup>21</sup>.

Corroborando com o autor, Pletsch (2014) discorre que a omissão do Estado na garantia do direito dessa parcela da população contribuiu para o surgimento das referidas instituições de caráter privado, filantrópicas, subsidiadas por verbas públicas e aponta que, se por um lado as políticas atuais priorizam a educação pública, por outro, “[...] estas instituições têm se fortalecido pelas parcerias com o “Estado” [...]” (PLETSCH, 2014, p. 75) e seguem influenciando nas políticas públicas para esta modalidade de ensino. Desse modo, são comuns na escola regular de ensino, práticas pedagógicas para as crianças e adolescentes com deficiência fundamentadas no modelo médico da deficiência que visam curar ou corrigir o aluno (NUERNBERG, 2020), justificando o fracasso escolar desse alunado com base em seu diagnóstico médico.

Cabe lembrar que o trabalho nas instituições especializadas é organizado em conjunto com terapias focadas na autonomia para as atividades da vida diária e pela infindável preparação para o processo de alfabetização (GLAT; BLANCO, 2009), onde a educação das pessoas com

---

<sup>21</sup> Grifos do autor.

deficiência<sup>22</sup> tem o caráter normalizador (BARBOSA, 2020) da pedagogia terapêutica calcada nos princípios clínicos reabilitadores. (DENARI, 2006).

Nos anos de 1970, as reformas educacionais alcançaram a área da Educação Especial sob a égide da normalização e da integração, passando a constar como área prioritária nos planos setoriais da educação, sendo contemplada na Lei nº 5.692/71 com normas e planos políticos em âmbito nacional (FERREIRA, 2006). Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão que implantou os subsistemas de Educação Especial por meio da criação de escolas e classes especiais, além de ter oportunizado formações em todos os níveis, inclusive com oportunidades de pós-graduação no exterior, contribuindo para o desenvolvimento do campo acadêmico e científico da área. (GLAT; BLANCO, 2009; FERREIRA, 2006). O CENESP, posteriormente transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP) (PLETSCH, 2014), elaborou importantes diretrizes institucionais voltadas para o atendimento das pessoas com deficiências.

A Constituição Federal de 1988 é apontada na literatura como um documento marco na vida das pessoas com deficiência. No artigo 208 estabeleceu que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assim como a oferta do Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988).

Contudo, Glat e Blanco (2009) avaliam que, embora a Constituição Federal (1988) recomendasse a inserção dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, o que se manteve foi a maioria dos alunos com deficiência segregados nas classes especiais que, ao invés de se constituírem como “[...] um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E mais grave ainda, viraram “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem [...]” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 22, grifo das autoras), aumentando a quantidade de alunos na Educação Especial (CARVALHO, 2011) e levando o ensino regular a descomprometer-se com sua função de oferecer ensino de qualidade para todos.

A literatura especializada traz que na década de 1990, tanto no contexto internacional quanto no contexto nacional, crescia uma grande preocupação com grupos historicamente

---

<sup>22</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conceitua deficiência como o impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena da pessoa na escola e na sociedade.

excluídos e “[...] documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva”. (BRASIL, 2010, p. 12). Contudo, mesmo sendo referenciados como documentos importantes que trouxeram conquistas para a sociedade, Pletsch (2014), Kassar e Garcia (2009) lembram que estas políticas de inclusão social estão relacionadas às reformas administrativas, econômicas e políticas que colocaram para a sociedade, juntamente com o Estado, a responsabilidade de atender as demandas advindas da globalização e do capitalismo.

Diante deste contexto, Rodrigues (2006, p. 300) observou que paradoxalmente, onde a “[...] exclusão social efetivamente *crece*, mais se *fala*<sup>23</sup> em inclusão [...]”, sendo necessário um questionamento do termo inclusão e do discurso que traz implícito, pois a exclusão e a inclusão podem ser consideradas “[...] “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista”. (MICHELS, 2009, p.141). Essa premissa é reafirmada por Garcia (2017) em seus estudos, apontando que os conceitos de justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, são expressões usadas pelo Banco Mundial para legitimar os discursos de que “[...] um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva [...]” (GARCIA, 2017, p. 22). Portanto, a inclusão não pode ser entendida apenas como uma ação política em favor dos excluídos, mas, também, como um reordenamento da sociedade para se ajustar ao contexto global.

Nesta mesma direção, a pesquisadora Rosana Glat, ao prefaciando o livro de Márcia Denise Pletsch (2014), destacou que a Declaração de Salamanca (1994) é resultante de um trabalho conjunto da Unesco em parceria com a Unicef e Banco Mundial, mas também do movimento das pessoas com deficiência pelos seus direitos com contribuições de pesquisadores da área. Desse modo, “[...] essa Declaração passou desde então a ser referência central dos princípios da educação inclusiva para todos os países que compõem o Sistema das Nações Unidas (ONU)”. (GLAT, 2014, p. 11).

Corroborando com os autores referenciados, Glat (2014) complementa que num conjunto mais amplo das políticas sociais, a ideia de universalização da educação básica tem como propósito a diminuição da pobreza, ao passo que a Educação Inclusiva assume o “[...] compromisso com a “Educação para Todos”; o deslocamento de todo o ensino para um sistema comum de educação; a inserção de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência na escola de sua comunidade [...]”. (GLAT, 2014, p. 11). Ou seja, é neste contexto histórico que no Brasil,

---

<sup>23</sup> Grifos do autor.

as políticas de educação inclusiva em relação a Educação Especial colocaram em evidência o direito de as pessoas com deficiência terem seu processo educacional desenvolvido na rede regular de ensino.

Pletsch (2014) discorre que é necessário ampliar os debates sobre a inclusão, visto que de modo geral, giram em torno da valorização da diversidade, em detrimento das questões da organização escolar, da relação ensino - aprendizagem, pois estão relacionadas às pressões econômicas, políticas e sociais que se configuram na realidade brasileira e que são fatores de exclusão. Por outro lado, a Educação Inclusiva é entendida como um resgate histórico do direito de todos à educação de qualidade (CARVALHO, 2003), uma vez que entendemos “[...] que o objeto principal da ação da escola no desenvolvimento do cidadão é o saber, o conhecimento, a qualidade do processo educativo [...]”. (BORDINON; GRACINDO, 2001, p. 156).

De acordo com o documento Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), este direito é garantido na Constituição Federal (1988) e reiterado pelos documentos internacionais que visam romper com a trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Neste momento, também são evidenciadas as práticas educacionais que resultaram na desigualdade social de diversos grupos e as políticas subsequentes que advogavam pela transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, haja vista que a educação inclusiva passou a ser considerada “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2010, p. 9). Assim, coube a sociedade (PRIETO, 2009) se mobilizar para acompanhar e exigir a implantação dos direitos sociais que já vigoravam na Constituição Federal (1988). No entanto, houve as resistências daqueles que lutam pela manutenção do *status quo* em detrimento de promover o combate às desigualdades sociais, econômicas e culturais, sendo que a única forma de mudar a realidade “[...] é garantir educação de qualidade para todos, com a previsão da valorização e respeito às diferenças humanas”. (PRIETO, 2009, p. 58).

A crítica ao processo de exclusão, bem como as novas demandas e expectativas sociais, culminaram com a criação da proposta de Educação Inclusiva que se tornou oficial no país “[...] amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estadual e municipais de ensino [...]”. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 23). Assim passou a ser evidenciada a ida das pessoas com deficiência para a escola comum que, em função de suas características individuais, foram segregadas em outros espaços e privadas do direito à educação formal no sistema regular de ensino. A educação inclusiva é assegurada nos documentos legais e na literatura especializada como garantia de acesso e permanência de todos

a uma educação de qualidade, sendo concebida como um processo que inclui a todos em todos os níveis do sistema regular de ensino, independentemente de suas condições ou características individuais, privilegiando o acesso e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Embora tenhamos um arcabouço legal que ampara o direito das pessoas com deficiência, na prática cotidiana<sup>24</sup>, interpretamos que, em muitas escolas, a inclusão se configura como sinônimo de inserção no ambiente escolar. Isso porque ainda há a negação desse direito, sendo a inclusão escolar entendida como o cumprimento de legislações. Deste modo, se escamoteia a discriminação e se perpetuam práticas e atitudes capacitistas<sup>25</sup>.

Essas práticas são observadas nos discursos e explícitas em ações de professores e gestores que veem crianças e adolescentes com deficiência como alunos passivos, marcados por seus déficits físicos, sensoriais ou intelectuais, sendo esta ideia hegemônica no contexto educacional brasileiro. (NUERNBERG, 2020). Evidenciamos esse fato, uma vez que o campo de estudos da Educação Especial relacionado ao movimento de Inclusão, bastante pesquisado e discutido na literatura brasileira, denuncia e questiona como esta a qualidade da educação das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino, em que a

[...] despeito da crescente difusão da educação inclusiva neste novo milênio e da multiplicação de referenciais que demonstram sua eficácia para promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes, raras publicações articulam seus fundamentos teóricos e filosóficos com as evidências de sua efetividade para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de todos, com os instrumentos, práticas e saberes que existem para dar suporte a esse processo. (NUERNBERG, 2020, p. 18).

Certamente, carecemos de pesquisas que se debrucem sobre o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, a partir de avaliações reais sobre como está sendo executado o processo de ensino e aprendizagem nas redes regulares de ensino. Certamente, para que a inclusão escolar seja concebida com equidade no processo educacional “[...] necessita também de mudança de atitude e de papéis dos inúmeros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p.

---

<sup>24</sup> Esta realidade também é observada nas unidades escolares, no âmbito desta pesquisa.

<sup>25</sup> “Buscando dar visibilidade ao modo como a estrutura social se reproduz conforme um padrão normativo de corpo e de funcionamento, o campo de estudo sobre deficiência propõe o conceito de capacitismo. No capacitismo, os corpos e os modos de funcionar das pessoas sem deficiência são considerados superiores e situados com referência para o julgamento dos demais em termos de classificação social [...] Esse processo naturaliza o pressuposto de inferioridade das pessoas com deficiência, concebendo seu fracasso como consequência de seus impedimentos e lesões”. (NUERNBERG, 2020, p. 50).

32). Neste sentido, ponderamos que a inclusão não acontece sem que a gestão escolar assuma coletivamente este compromisso, haja vista que são os responsáveis pela organização de todas as atividades desenvolvidas na escola, que “[...] são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012, p.437).

Nesta perspectiva, Mantoan (2020) infere que a inclusão escolar é uma forte razão para que a escola de alguns passe a ser de todos(as), sendo necessária mudanças na prática pedagógica a partir da compreensão de que a escola deva ser boa para todos(as), o que “[...] ratifica a qualidade e a própria finalidade da escola como instituição social”. (MANTOAN, 2020, p. 81). Portanto, a efetivação do direito à educação de todos(as) necessita prioritariamente de mudanças conceituais, políticas e pedagógicas capazes de favorecerem novas formas de organização e de pensamento educacionais. (DUTRA; SANTOS, 2020).

Contudo, mudanças não se materializam sem a compreensão da gestão, de que o trabalho da organização escolar é na direção da aprendizagem de qualidade social. Neste movimento, “[...] as pessoas podem mudar aprendendo com a organização e a organização também pode mudar aprendendo com as pessoas”. (LIBÂNEO, 2013, p. 191). Portanto, os gestores escolares são agentes fundamentais desse processo, quando suas ações caminham ao encontro de práticas inclusivas onde a participação tem sentido de construção de “[...] algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 171).

No tópico a seguir, discorreremos sobre a Educação Especial como modalidade de ensino e as legislações decorrentes do movimento de inclusão que advogam pela inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino.

#### 4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÕES QUE ADVOGAM PELA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NAS REDES REGULARES DE ENSINO

O recorte temporal deste estudo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo a promulgação da referida política, a culminância de movimentos sociais em favor da educação escolar inclusiva, o que não precedeu de outras legislações importantes baseadas em declarações e documentos internacionais, já mencionados. Contudo, relembramos que no rol de arcabouço legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), reservou o capítulo cinco

para a Educação Especial e definiu a Educação Especial como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>26</sup> e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996).

No entanto, mesmo sendo considerada uma legislação inclusiva, Pletsch (2014, p. 50) discorre que os autores defensores da educação inclusiva na época entenderam que a “[...] nova lei não garantia o direito de acesso à escola e aos eventuais apoios para todos os alunos, pelo fato de que, em seu art. 58, proclamava o ensino dessas pessoas “preferencialmente” na rede regular [...]”, fazendo com que a interpretação do termo preferencialmente, desse margem para que crianças e adolescentes com deficiência continuassem sendo excluídos e segregados em instituições especializadas. Em seguida, temos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1999, que traz no art. 54, que a criança ou adolescente com deficiência tem direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

Neste contexto, a Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, tornou-se um marco para as legislações posteriormente, ao defender que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, constituindo como discriminação toda diferenciação com base na deficiência. Também determinou uma reinterpretação da educação especial, promovendo a eliminação de barreiras que impeçam a escolarização deste alunado. (BRASIL, 2010).

Assim, a Inclusão foi anunciada como um novo paradigma, defendendo que todas as crianças e adolescentes se beneficiassem de estarem juntos, aprendendo na escola comum, o que demanda o entendimento da “[...] concepção essencial da inclusão escolar, isto é, a possibilidade de ver, de refletir, de analisar a escola sob todos os seus aspectos” (SARTORETTO, 2008, p.78). Aqui, inferimos que esta responsabilidade é da gestão educacional, pelo fato que a gestão do sistema de ensino e das escolas é “[...] essencialmente,

---

<sup>26</sup> De acordo com o site (<https://tismoo.us/saude/diagnostico>) a CID-10 trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD — sob o código F84 e que é como ainda aparece nas legislações e documentos oficiais). No entanto, o Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9) na nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (código 6A02 — em inglês: *Autism Spectrum Disorder* — ASD).

A partir de 2022 entra em vigor o documento Classificação Internacional de Doenças CID 11 e nesta versão o espectro está incluído como um dos distúrbios do desenvolvimento, recebendo o código de 6A02 e contempla oito subclassificações. Informações retiradas do site <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>.

administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja [...]” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.171), ou seja, uma educação inclusiva.

Em âmbito nacional, destacamos, para fins deste estudo, dentre outras legislações, a Resolução CNE/ CEB nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde confirma, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, sendo que para isso, as escolas assegurarão as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001). Esse documento define no art. 3º que a educação especial é uma

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

Aqui ressaltamos que, embora desde 1990 já se discutisse a inclusão de todos(as) no sistema regular de ensino, lembramos que este documento foi elaborado num contexto que se vivia o paradigma da Integração. Isso explica, porque seu texto admite, em alguns casos, a substituição do ensino comum para o especial. Contudo, nos interessa o parágrafo único que afirma que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. (BRASIL, 2001, p. 1). No entanto, essa orientação ainda não se materializou nas redes regulares de ensino, acompanhando a utopia da gestão escolar democrática e participativa.

Na continuidade dos fatos, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação e determinou o prazo de até dez anos para que os governos federais, estaduais e municipais desenvolvessem planos para cumprir objetivos relacionados à área de educação, incluindo a Educação Especial, onde o “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana<sup>27</sup>”. (BRASIL, 2010, p. 13).

---

<sup>27</sup> Grifos dos autores.

Seguidamente, no ano de 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, através de um “[...] amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta de atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade”. (BRASIL, 2010). Neste sentido, destacamos a resolução CNE/ CEB nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade(2003), como importantes iniciativas para que os sistemas municipais de ensino organizassem e planejassem suas ações ao encontro de uma educação escolar inclusiva.

Todavia, a pesquisa de Freitas (2014) analisada no estado do conhecimento, apontou que o referido programa apresentava no seu conteúdo formativo divergências e contradições. Como exemplo, a autora citou a falta de coerência teórico-metodológica, visto que “[...] cinco dos dez documentos, são constituídos por uma coletânea de artigos escritos, cada um por um autor e tendo uma temática diferente com os temas e assuntos se misturando em um documento ou se repetindo em outro documento”. (FREITAS, 2014, p. 154).

A autora assinalou que as formações se concentraram em torno do público-alvo da educação especial em detrimento dos que trazem os documentos oficiais, onde a inclusão escolar é entendida como um processo amplo “[...] não somente pela inclusão de alunos com deficiência, mas sim pelo acesso e permanência com ensino e aprendizagem de todos os alunos na escola”. (FREITAS, 2014, p. 154). Portanto, sua pesquisa evidenciou que as formações ofertadas estavam voltadas para deficiências específicas numa perspectiva médico-patológica, assim como traziam temas relacionados a atuação do Ministério Público e a inclusão no trabalho que desfocam a formação para a inclusão escolar, objetivo do programa. E, não menos importante, haveria uma valorização da socialização que se somaria a desvalorização das questões pedagógicas, pelo fato que “[...] abre brechas para a ocorrência da exclusão funcional, ou seja, d o s alunos esquecidos e sem aquisição de conhecimento no interior da escola”. (FREITAS, 2014, p. 154).

Porém, mesmo orientados a organizarem seus sistemas municipais de ensino, de modo a contemplar a Educação Especial como modalidade de ensino e de receberem orientações e formações para tal, evidenciamos que este processo não se consolidou no município campo da pesquisa. Este fato pode ser entendido como uma justificativa para a invisibilidade desta modalidade, dentro da Secretaria municipal de Educação e, conseqüentemente, nas unidades escolares.

Dentre outros documentos aprovados no escopo da educação inclusiva, destacamos os

documentos Marcos Políticos da Educação Especial (BRASIL, 2010), em que se encontra a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior e para os cursos de licenciatura plena, e a Lei nº 10.436/2002 reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Também, a Portaria nº 2.678/2002 que aprova diretrizes e normas para o uso, ensino de produção e difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2010) se constituem como legislações inclusivas.

O mesmo documento reitera que no ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. O Decreto nº 6.094/2007 que implementa o PDE, estabeleceu as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação e a garantia do acesso e permanência no ensino comum, assim como o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2010).

É importante lembrar que todo esse arcabouço legal foi originado no bojo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), convocada pelos organismos internacionais “[...] Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação Cultura e Ciência (Unesco); Banco Mundial (BM)” (SARDANHA, 2009, p. 176), orquestradores das reformas educacionais que adotaram a inclusão como imperativo da políticas educacionais. Todavia, os documentos e legislações mencionados foram reconhecidos como fundamentais na garantia de direitos da população historicamente excluída das políticas públicas.

No entanto, Pletsch (2014, p. 41) reitera que “[...] é preciso entender de *qual* educação se fala, o que implica analisar sua dimensão política mais abrangente”. Neste sentido, Libâneo (2013) corrobora que as políticas educacionais em âmbito internacional passaram por mudanças para sintonizar os sistemas educacionais a ordem mundial do modelo neoliberal. Ou seja, os organismos multilaterais ligados ao capitalismo trataram de traçar políticas educacionais aos países pobres e, embora a globalização possa ser entendida como a inclusão de todos os países e pessoas aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se observa é a exclusão orientada pela ideologia do mercado livre. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012).

Dessa forma, as legislações educacionais no Brasil estão alinhadas ao projeto neoliberal de globalização e as possibilidades de mudanças, que vão de encontro aos objetivos dos organismos internacionais, passando pela compreensão de que a “[...] proposição de uma

política educacional, de um lado, pode responder as pressões do movimento da economia capitalista, mas a escola como instituição pode ser o *locus* de acesso ao conhecimento globalizado e de garantias de direitos da população”. (KASSAR; GARCIA, 2009, p. 109). Assim, não romantizamos as políticas públicas que advogam pela educação inclusiva, mas compreendemos sua importância na efetivação da educação pública de qualidade social para todas as crianças e adolescentes.

Portanto, de acordo com a literatura e os documentos mencionados, as discussões em torno da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também perpassam pela questão da justiça social, a partir do entendimento de que a inclusão é um movimento provocado por grupos de pessoas que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena. (MANTOAN, 2006). No entanto, segundo a autora, há muitos entraves que perpassam desde a resistência das instituições especializadas, que continuam existindo como sistema paralelo de ensino, ao desafio das escolas comuns em romperem com práticas pedagógicas homogeneizadoras, meritocráticas, conteudistas, subordinadoras, excludentes, preconceituosas e paternalistas em relação as pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2006). Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresentada para a sociedade como uma legislação moderna e avançada é a política educacional que assegura o processo de inclusão escolar nos sistemas municipais de ensino, a partir da materialização de suas diretrizes e serviços em recursos de acessibilidade.

No subcapítulo subsequente, abordamos a Educação Especial como modalidade de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outras legislações decorrentes do movimento de inclusão escolar, entendida como educação pública de qualidade social para todas as crianças e adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino.

#### 4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APRESENTANDO A POLÍTICA

A Educação Especial como modalidade de ensino é reconhecida como área de conhecimento (NUERNBERG, 2020) embasada num consistente arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos. Engloba metodologias e recursos (GLAT; BLANCO, 2009) que objetivam auxiliar a aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos por meio do reconhecimento da educação inclusiva, não só como direito (BARBOSA, 2020), mas também como promotora do desenvolvimento de todos(as) que fazem parte da comunidade escolar.

A Educação Especial não é mais aceita como substitutiva ao ensino regular, se tornando transversal a todas as modalidades e etapas educacionais, configurando-se como um apoio ao processo de escolarização de estudantes com deficiência desde a educação básica até o ensino superior. (BRASIL, 2010). Por conseguinte, o Decreto nº 6.571/2008, define como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sua implantação é assegurada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República. (BRASIL, 2010).

A partir do momento que a educação passou a ser entendida como um direito fundamental para reduzir as desigualdades históricas,

[...] no caso de indivíduos com deficiências, pressupõe-se como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo a todos o acesso aos bens e serviços. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23).

Neste sentido, com o objetivo de organizar uma política pública de financiamento da educação inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008 incorporou o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010). O AEE é um serviço da educação especial considerado um motor (BARBOSA, 2020) para o processo inclusivo nos contextos escolares e definido como “[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular [...]” (BRASIL, 2010, p. 27), garantida pelo Ministério da Educação ao prestar apoio técnico e financeiro para a promoção do atendimento educacional especializado e outras ações, como:

I – implantação de sala de recursos multifuncionais; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2010, p. 28).

Desse modo, o art. 9º da referida legislação traz que será admitido “[...] para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado [...]”. (BRASIL, 2010, p. 29). Com a finalidade de orientar a implementação da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução Conselho CNE/CEB, nº 4/2009 (BRASIL, 2010).

Portanto, o AEE deu um novo sentido à Educação Especial por ser um serviço voltado para a escola comum (SARTORETO; BERTSCH, 2020) e por suas Diretrizes Operacionais prevêem que sejam instituídas no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Segundo Santos (2020), o PPP é uma ferramenta poderosa para a escola inclusiva. Todavia, para efetividade deste serviço, se faz necessária a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas setoriais, de modo a garantir que o direito das pessoas com deficiência no ensino regular se materialize como um serviço complementar ou suplementar à escolarização da pessoa com deficiência. (DUTRA; SANTOS, 2020).

Barbosa (2020, p. 200) aponta em seus escritos que o “[...] Brasil passa, atualmente, por um processo potente de mudança de paradigmas [...]”, onde os gestores públicos, professores e familiares reconhecem a educação inclusiva não apenas como um direito, mas como um mecanismo que desenvolve toda a comunidade escolar. Desse modo, o AEE precisa estar articulado com a proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 2010). Conforme a Resolução nº 4/2009, o art. 5º descreve que o AEE é um serviço:

[...] 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 e Municípios. (BRASIL, 2010, p. 70).

Porém, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) corroboram que somente a matrícula e o mesmo ensino, ofertado para todas as crianças e adolescentes, não são suficientes para aquelas que possuem alguma deficiência. Neste caso, as autoras defendem que o AEE é um diferencial da política, pois, para além do acesso, garante o processo de escolarização e infere que as necessidades das crianças e adolescentes com deficiência em relação aos apoios que auxiliam na escolarização são variadas em natureza e intensidade. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). Certamente, não há um modelo único para apoiar todos os que são públicos da Educação Especial e, neste sentido, apontam os seguintes apoios: Salas de Recursos, Modelo de Serviço Itinerante, Modelo de Consultoria e o Modelo de Coensino que, segundo suas pesquisas, se destacam como dos mais promissores suportes à inclusão escolar na

contemporaneidade.

Quanto à formação, a referida Resolução que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE indica no art. 12 que “[...] para a atuação no AEE, o profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. (BRASIL, 2010, p. 72). Ou seja, deve ser especialista nesta área. Conforme Dutra e Santos (2020), a Educação Inclusiva é também ratificada no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010, 2014) que reforçam o objetivo da Educação Especial de assegurar a inclusão escolar, também reiterada no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005, a qual estabeleceu na Meta 4 o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Contudo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 26-27) discorrem que pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONESSP) da UFSCar constataram “[...] que nas diferentes regiões do Brasil e as diversas SRMs espalhadas pelo país cada professor de Educação Especial trabalha de uma forma, não havendo uma diretriz que oriente suas práticas pedagógicas diversas [...]”, fragilizando este serviço que é primordial no processo de inclusão. Entre os achados das pesquisas, destacam que,

[...] não existe transparência em relação a forma de organização do AEE e nem clareza sobre a relação do currículo da classe comum e do AEE; [...] que não há planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial. [...] pouca clareza em relação ao planejamento e execução de atividades com os alunos atendidos [...] necessidade de formação para as professoras das SRMs, professores do ensino comum e outros profissionais envolvidos com o aluno [...]. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 27-28).

Certamente, consideramos importante pontuar o que as pesquisas atuais apontam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Evidenciamos este fato, porque no município campo da pesquisa o AEE ainda é um serviço invisibilizado e até desconhecido pelos gestores escolares, corroborando com as pesquisas mencionadas sobre não haver unicidade do serviço no país. Isso implica na precariedade sobre como o serviço está sendo ofertado e realizado nos

sistemas municipais de ensino. Por conseguinte, a Educação Especial como modalidade de ensino deixa de ser vista como um campo de conhecimento articulado com as políticas públicas educacionais.

Outro dispositivo legal que veio reforçar os direitos educacionais das pessoas com deficiência e conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, que tem por finalidade “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015). Esse documento também reitera que a educação é um direito das pessoas com deficiência, assegurados pelos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e no aprendizado ao longo da vida. (BEZERRA, 2020).

A autora confirma que a LBI traz obrigações expressas para o poder público no sentido de garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros fatores, os sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e modalidades. Neste sentido, para que haja uma inclusão plena, se faz necessária a eliminação de barreiras, a instituição do AEE e demais serviços e adaptações razoáveis para atender as especificidades das crianças e adolescentes com deficiências, além de “[...] garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. (BEZERRA, 2020, p. 97). Nessa perspectiva, a deficiência passou a ser compreendida como um “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, p. 9).

No entanto, Nuernberg (2020) aponta que mesmo esse conceito sendo interpretado como arrojado e interativo na compreensão da deficiência, é pouco significativo o impacto deste processo nas práticas educacionais que se realizam com crianças e/ou adolescentes com deficiência. Isso ocorre porque ainda prevalece uma compreensão da Educação Especial estreitamente vinculada às construções teóricas relacionadas ao fenômeno da deficiência ou em decorrência de limitações que certamente refletem em implicações educacionais. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

É neste sentido que Nuernberg (2020) pondera que a construção da escola inclusiva não pode ser feita sem a redefinição de seus conceitos de base, como de deficiência. Corroborando com o autor, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) discorrem que a abordagem mais promissora na atualidade é a dos direitos humanos, onde a deficiência é resultado de como a sociedade está organizada e das relações que esse indivíduos mantêm com a sociedade em geral, haja vista

que

A abordagem dos direitos humanos, em seus aspectos políticos, legais e científicos, leva em consideração o ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que podem garantir a alguns grupos de pessoas a participação como iguais na sociedade. A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomados como eventos esperados, e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Nesta perspectiva, pressupõe-se que na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem, e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiências (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23).

Desse modo, defendemos que a compreensão da educação inclusiva que efetivamente consiga promover mudanças nos âmbitos escolares está consubstanciada pelas bases conceituais do modelo social da deficiência. Assim, todos são convocados a repensarem sua responsabilidade, enquanto membros de um coletivo e pensar qual é sua responsabilidade neste processo. Aqui, neste estudo, reiteramos que para além dos professores, familiares e estudantes, os gestores escolares são atores importantes na condução de uma escola inclusiva, pois estão diretamente envolvidos com a organização escolar. “A gestão enfatiza a liderança na direção da finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano da escola [...]” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, 159) que tem como objeto final, a aprendizagem de qualidade, ou seja, o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Após os argumentos apresentados no decorrer do texto fica a pergunta: Afinal, o que falta para que os gestores educacionais e escolares assumam o que está assegurado nas legislações?

No capítulo seguinte, discutimos a gestão escolar a luz de autores reconhecidos como teóricos de referência deste campo de conhecimento interseccionado com a inclusão escolar. Os(as) autores(as) discutem as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 a partir da inclusão adotada como um imperativo das legislações e políticas educacionais.

## 5 A GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA: REVISITANDO CONCEITOS PARA ENTENDER A REALIDADE

A literatura especializada acerca da Gestão Escolar ganhou significativa importância nas reformas educacionais ocorridas a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, no ano de 1990. Com base na Conferência, inspirados e orientados pelos organismos internacionais, foram elaborados vários documentos e legislações voltados para a universalização da Educação Básica (VIEIRA, 2001); (FERREIRA, 2001).

A referida conferência é apontada por Vieira (2001) como um divisor de águas na história da educação brasileira. Posterior a este evento, aconteceram a Conferência de Nova Delhi (1993), reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe, a Conferência de Kingston (1996), quando, de acordo com Vieira (2001, p. 133), foram “[...] elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometeram os países signatários dos diferentes acordos firmados”. A autora aborda em seus estudos outros organismos internacionais como a CEPAL e a UNESCO<sup>28</sup>.

Do mesmo modo, Libâneo (2013) discorre que naquele contexto, as políticas educacionais em âmbito internacional passavam por mudanças com vistas a se ajustar às demandas atuais do capitalismo. Em função desta realidade, segundo o autor, surgiram reformas educativas em vários países, sendo que no Brasil, a reforma, se iniciou no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Decenal de Educação para Todos nos anos de 1993-1994 e englobou os seguintes aspectos:

*Reforma institucional:* redefinição das responsabilidades do MEC, revisão de padrões de financiamento e repasse de recursos aos municípios e estados.

*Estabelecimentos de novos padrões de gestão:* descentralização, autonomia das escolas, participação da comunidade.

*Educação básica:* ampliação do acesso, conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem a nível nacional, formação de professores, ensino distanciado, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, padrões de qualidade para o livro didático, descentralização da merenda (LIBÂNEO, 2013, p. 200-2001- grifos do autor).

Desse modo, a gestão escolar é apresentada na visão dos autores, como uma nova maneira de conduzir a educação, fundamentada nos conceitos de produtividade, eficácia,

---

<sup>28</sup> De acordo com Vieira (2001), a proposta da Cepal foi formulada em 1990, resultando na publicação Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Sua estratégia está voltada para a criação de condições propícias à transformação das estruturas produtivas da América Latina e do Caribe. O outro documento que evidencia uma nova concepção de educação apontada pela autora é Educação: um tesouro a descobrir (1999), também conhecido como Relatório Jackes Delors.

excelência e eficiência, importados das teorias administrativas para a educação. (OLIVEIRA, 2001); (LIBÂNEO, 2013). Com a universalização da Educação Básica, tendo como imperativo a democratização do ensino, podemos dizer que a gestão Escolar passou a ser responsável pela materialização das políticas inclusivas nos espaços escolares.

Dessa forma, Vieira (2001) avalia que a escola, progressivamente, foi ganhando espaço nas agendas das políticas educacionais passando de esquecida à prioridade nos interesses governamentais. No entanto, Ferreira (2001); Libâneo (2013) e Paro (2016), ponderam que a escola, mesmo sendo perpassada por todas as mudanças decorrentes das transformações em que sofre a sociedade, ainda se constitui o *lócus* principal de formação de crianças, jovens e adultos para a cidadania e ao mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a função social da escola passou a ser aludida como primordial no papel de construção da cidadania, sendo necessário viabilizar mudanças no interior das escolas para promover uma educação cidadã e de qualidade a todos os estudantes.

Corroborando com os autores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132-133) reconhecem que uma educação de qualidade é aquela que promove para todos, o “[...] domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a constituição da cidadania [...]”. Desse modo, inferimos o quanto de responsabilidade gestores educacionais e gestores escolares tem neste processo, uma vez que são os responsáveis pela materialização das políticas educacionais nos seus sistemas de ensino.

A gestão democrática é assegurada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no art. 206, inciso VI, onde afirma que a gestão democrática do ensino público é garantida na forma da lei, o que é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Lei nº 9.394/96 de 1996, com base nos art. 3º, 14º e 15º. Estes artigos destacam que a gestão democrática dos sistemas de ensino público definem suas normas em concordância com suas peculiaridades, com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a garantia de progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

No entanto, para que os sistemas de ensino adotem a gestão democrática anunciada nas legislações, se fazem necessárias mudanças organizacionais que requerem “[...] mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que é vivenciada. Ela precisa estar além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas”. (BORDIGNON; GRACINDO 2001, p. 148).

É neste sentido que os autores trazem que esta nova forma de gestão precisa se pautar no fazer coletivo, que é um processo permanente e contínuo de mudança. Contudo, na realidade, os sistemas municipais, como no caso deste estudo, mesmo tendo suas leis embasadas nas legislações mencionadas, como no Plano Municipal de Educação (PME), na Lei nº 2599/2015 (TIJUCAS,2015) que segue o Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), tem sua forma de condução da gestão escolar distanciada das prescrições das legislações.

Os documentos orientam que serão asseguradas condições para que em um prazo de dois anos a gestão democrática seja efetivada nas escolas públicas, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho e por meio de consulta pública à comunidade escolar. O PNE também orienta que os municípios desenvolvam programas de formação de diretores e gestores escolares e que devam organizar-se para implantar nas escolas o modelo de gestão democrática, tendo em vista a formação da cidadania, que é uma das principais funções sociais da escola. Esta prerrogativa, no município campo da pesquisa, parece se encontrar apenas nas legislações e distante das intenções dos gestores municipais, fato que evidencia um longo caminho a percorrer.

No entanto, os autores referenciados apontam que o caminho para uma gestão democrática é a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Para Ferreira (2001), a autonomia da escola no desenvolvimento da cidadania só se sustenta com base na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Concordamos com a autora que na elaboração coletiva do documento está consubstanciada a gestão democrática.

Entretanto, pontuamos que é relativa à participação da comunidade escolar na construção do referido documento no cotidiano das escolas, tendo em vista que a democracia ainda é frágil quando a comunidade escolar é privada da escolha do diretor(a), pelo fato de que,

[...] em grande parte dos sistemas públicos de ensino no país, se faz sem passar por processos seletivos. Assim, quando, se trata de mera nomeação política, sem estar submetida a nenhum plano de carreira que preveja a realização de concurso público, a escolha se dá por critérios inteiramente subjetivo, ao arbítrio dos que detêm o poder estatal, e visa a favorecer seus interesses político-partidários, e não a propiciar uma solução adequada à gestão da escola, em direção aos interesses de seus usuários. (PARO, 2016, p. 123).

Nesta perspectiva, Paro (2016) assevera que a escolha do diretor(a) basicamente ocorre de três maneiras: por nomeação pelo poder executivo, concurso público e eleição pela comunidade escolar. O autor reafirma que a nomeação por critério político-partidário é a pior alternativa, pelo fato que favorece o clientelismo político e pela falta de base técnica para

sua sustentação. “Se existe uma virtude do processo de escolha política, ela está no fato de que, *sendo*<sup>29</sup> uma alternativa antidemocrática, ela *parece* antidemocrática aos olhos de todos [...]”. (PARO, 2016, p. 49). Aqui, inferimos que o “todos”<sup>30</sup> referido pelo autor, seja relativo a minoria que advoga pela gestão democrática da escola pública, nas formas das legislações mencionadas.

Entretanto, a escolha por concurso também é apontada pelo autor como tão antidemocrática quanto a indicação político-partidária. O caráter democrático está caracterizado pelo concurso de títulos e provas que justificam a “[...] pretensa imparcialidade presente no critério técnico, aferido em exames, que não favorecem ninguém pessoalmente [...]”. (PARO, 2016, p. 50). Contudo, segundo o autor, os diretores(as) quando escolhidos pela modalidade acima referida, podem escolher as escolas que querem trabalhar. Porém, a comunidade escolar não tem liberdade para escolher o diretor(a), o que caracteriza, na opinião de Paro (2016), uma forma de escolha antidemocrática.

Por fim, Paro (2016) defende que a forma mais adequada para a escolha do diretor é a eleição pela comunidade escolar. Entretanto, mesmo não sendo garantia completa de democratização da escola, é a única modalidade que caminha nesta direção. Corroborando a posição do autor, Libâneo (2013, p. 97) pondera que “Ser for adotada a eleição, a melhor forma é um sistema combinado: (a) exigência de que os candidatos submetem-se a provas escritas; (b) avaliação da formação profissional e competência técnica; (c) eleição, na qual participa a comunidade escolar”.

Tendo presente tais formas para a definição de como os diretores(as) escolares chegam ao cargo, verifica-se nos dados do INEP (2021) que as formas de escolha dos diretores(as) consideradas democráticas não se aplicam à maioria dos municípios brasileiros, visto que, conforme o Censo 2020 referente à escolha dos diretores nas redes municipais, apenas 14,2 % dos diretores escolares assumiram seus cargos por meio de processo eleitoral; 7,5%, por meio de concurso; 6,2% submeteram-se a um processo híbrido (processo seletivo e escolha da gestão); e 65% dos diretores escolares foram escolhidos por nomeação político-partidário. (INEP, 2021). A partir dessa constatação, podemos inferir que a gestão democrática da escola pública, observada sua legalidade, é um desafio para os profissionais da educação e que a escolha dos gestores vai de encontro com a característica mais importante da gestão, a democracia. Portanto, questionamos o que é a gestão escolar democrática? Este tema será tratado no próximo item.

---

<sup>29</sup> Grifos do autor.

<sup>30</sup> Grifos nosso.

## 5.1 GESTÃO COMO ORGANIZAÇÃO: DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a escola na forma como conhecemos hoje surgiu com a sociedade industrial e com a constituição do Estado Nacional para superar a educação que ocorria na família e igreja. Posteriormente,

[...] com a urbanização acelerada e o desenvolvimento do capitalismo industrial, a maior complexidade do trabalho exigia melhor qualificação da mão de obra, fazendo com que o Estado intervisse na educação para estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória ante a exigência do novo quadro técnico-industrial. Ela passou a ser elemento de homogeneização cultural e de contribuição para o exercício da cidadania, enfim, uma instituição cheia de poderes. [...] Aconsolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 238).

Por conseguinte, surgiram estudos sobre a escola como organização de trabalho e os percursores foram os intelectuais conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, os quais produziram seus trabalhos na década de 1930. Naquele momento histórico, a gestão era denominada de Administração Escolar, marcada por concepções burocráticas “[...] que tem suas origens nas teorias organizacionais clássica e científica, incorporando as remodelagens das teorias mais recentes, gestadas no caldo da cultura positivista, cartesianamente concebidas, dando-lhe sua feição estrutural-funcionalista”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 161).

No entanto, o conceito de administração escolar ao longo dos anos se transformou em gestão escolar, ou seja, passou a compreender o trabalho que se realizava em torno da “[...] organização e gestão da escola [que] correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412) e cumprir sua função social.

Neste sentido, embora na literatura especializada predomine o termo gestão escolar, Paro (2016) prefere o termo administração e interpreta que a palavra administração no âmbito escolar tem conotação diferente da administração relacionada a organização de empresas. Para o autor, a gestão da escola pública é muito mais que a aplicação de métodos e técnicas desprovidas de objetivos educacionais, ou seja, a administração ou a gestão escolar tem como especificidade o ato educativo e a finalidade pedagógica. (PARO, 2016). Libâneo corrobora com o autor e discorre que

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. *Organizar* significa dispor

de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação, *administrar*<sup>31</sup> é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções, *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada *com administração escolar* [...]. (LIBÂNEO, 2013, p. 85).

Porém, segundo Libâneo (2013), o termo organização é amplo e denota unidade social, pois reúne pessoas que interagem entre si e atuam por meio de estruturas e processos organizativos em prol de objetivos definidos, sendo este processo denominado de “gestão”. Neste sentido, discorre que “Utilizamos, pois a expressão *organização e gestão da escola*<sup>32</sup>, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que *administração*”. (LIBÂNEO, 2013, p. 87). Paro (2016) toma os conceitos de gestão e administração como sinônimos e pondera que administrar é utilizar racionalmente os recursos para alcançar fins determinados. Dessa forma, a administração escolar é o meio para alcançar os objetivos pedagógicos. Ou seja, a gestão escolar é um meio de gerir a escola alinhada a princípios, diretrizes e políticas educacionais públicas, pautadas em propostas de trabalho que não prescindem da democracia. (SANTOS, 2020).

Partindo da premissa de que gerir uma escola é muito mais que administrar um espaço e esclarecido que os autores diferenciam os termos “administração escolar” de “gestão escolar” pelos conceitos que fundamentam as concepções teóricas que embasam a gestão escolar (SANTOS, 2020), consideramos a gestão escolar democrática como inerente à Educação Inclusiva. Contudo, é necessário compreender que a simples mudança de terminologia de administração para gestão “[...] não garante nenhuma realidade viva. A alteração somente é significativa se representar mudança de posturas, de concepções e de fundamentos”. (SANTOS, 2020, p. 165).

Neste sentido, compreendemos que certos métodos da organização escolar tiveram origem nas áreas administrativas, porém, seus objetivos foram voltados para a educação e a formação de pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Entretanto, muito ainda precisa ser feito para que os sistemas municipais de ensino cumpram sua finalidade que é instrumentalizar a escola de forma a garantir as condições necessárias ao sucesso de sua prática educativa (BORDIGNON; GRACINDO, 2001), além de sempre manter a gestão educativa consubstanciada pela gestão democrática e participativa.

---

<sup>31</sup> Grifos do autor.

<sup>32</sup> Grifos do autor.

Desse modo, a gestão democrática também é evidenciada por seu caráter formador de cidadania. Ao promover formas de participação de todos na construção do projeto de trabalho que vai formar seres humanos na escola, também possibilita a autoformação de todos os envolvidos neste processo. Isso ocorre pelo fato de possibilitar as condições de todos os profissionais da escola a repensarem suas práticas profissionais, bem como as práticas de autoritarismo que ainda permeiam os ambientes educacionais e escolares. (FERREIRA, 2001). Nesta perspectiva, a autora chama a atenção para a importância da “[...] consciência dessa verdadeira participação cidadã - que hoje transcende a cidadania local e exige a possibilidade e a condição de cidadania mundial- na construção da democracia, do projeto político pedagógico, da autonomia da escola e da própria vida para que seja uma realidade”. (FERREIRA, 2001, p. 305).

Bordignon e Gracindo (2001) ressaltam que é necessário rememorar que o processo de gestão da educação não acontece afastado dos imperativos da globalização. Este fato vem gerando uma exclusão em massa de trabalhadores como consequências das mudanças ocorridas nos países capitalistas, pois, “[...] com isso, a gestão democrática da educação precisa estar atenta a essas mudanças para poder tornar-se instrumento de resistência à exclusão social e a transformação dos homens em simples mercadoria”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.175).

Libâneo (2013) e Paro (2016) também discutem em seus escritos, como as questões mercantis incorporadas nas legislações vigentes, ignoram completamente a singularidade do trabalho pedagógico e implantam nas escolas de educação básica os preceitos administrativos que, por vezes, levam os estudantes ao fracasso educacional. Para atender aos objetivos da descentralização, que é uma das estratégias da reforma educacional, as escolas ganharam maior poder de decisão e autonomia expresso no projeto pedagógico, na gestão centrada na escola e na avaliação. Neste sentido, quando a escola é vista por este viés, é entendida como espaço de realização dos objetivos e metas que têm por finalidade a eficácia do sistema educativo em detrimento da importância cultural. (LIBÂNEO, 2013).

Corroborando com tal discussão, Bordignon e Gracindo (2001, p. 158-159) trazem que não podemos desconsiderar que a gestão do sistema de ensino e das escolas é, “[...] essencialmente administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja - a Proposta Educacional, fundamentada num paradigma de homem e de sociedade.” Certamente, a gestão educacional e escolar são as condutoras da educação que se almeja. Dessa forma, Libâneo (2013) aponta que é preciso distinguir dois conceitos fundamentais em relação à finalidade social e à finalidade política da

educação e define em seus escritos que a organização da gestão pode ser identificada com a concepção científico-racional ou com a concepção sociocrítica.

Segundo o autor, a concepção técnico-científica é a que predomina na realidade brasileira. Neste modelo, a gestão é alicerçada na organização burocrática e tecnicista da escola, visando melhorar os índices de eficácia e de eficiência, por meio da definição rigorosa dos cargos e funções e a partir de um planejamento com pouca participação das pessoas. Na atualidade, é conhecida como Gestão da Qualidade Total (LIBÂNEO, 2013) porque é embasada nas práticas da administração empresarial.

A concepção sociocrítica, de acordo com Libâneo (2013), tem o foco nas pessoas e nos objetivos educacionais voltados às necessidades sociais e políticas da educação. Desse modo, procura efetivar a democracia no fazer pedagógico primando pelas interações sociais no seio do grupo e dando ênfase nas decisões tomadas coletivamente. Por esta perspectiva, a escola é vista como um espaço educativo envolto por uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os profissionais têm poder de decisão sobre seu trabalho e aprendem mais sobre sua profissão. (LIBÂNEO, 2013).

Dessa forma, se faz necessário entender a importância e a responsabilidade que é gerir uma escola pública, visto que as demandas sociais apresentadas no cotidiano requerem que as questões pedagógicas sejam assumidas como o centro da gestão escolar. É neste sentido, que para Libâneo (2013, p. 32), “A escola contemporânea precisa-se voltar-se para as novas realidades do mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social”. Nesta perspectiva, a gestão democrática da escola pública é uma das condições para que se alcance uma educação de qualidade, isto é, uma educação que promova para todos os seus estudantes os domínios dos conhecimentos que asseguram à inserção no mundo do trabalho e a constituição da cidadania com vista a construir uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, a construção da cidadania emancipadora não pode ser construída sem a participação e o comprometimento de todos os profissionais da educação, sendo estas as maiores barreiras para a construção da escola inclusiva. Segundo Ferreira (2001), a boa ou má gestão educacional influencia diretamente nas possibilidades de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente. (FERREIRA, 2001).

A gestão escolar se alicerça em algumas características organizacionais que abarcam desde “[...] o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional,

o nível de preparo profissional dos professores etc.[...]”. (LIBÂNEO, 2013, p. 33). Estas características são fundamentais para a efetivação da aprendizagem dos estudantes. Para o autor, as formas de organização e de gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica. Dentre as características para a prática da gestão, o autor define a cultura organizacional como a mais importante. Isso devido ao fato da cultura organizacional se pautar nas interações sociais que ocorrem no interior das organizações, principalmente nas relações informais que vão além da visão administrativa e burocrática da escola. Desse modo, compreender a “[...] cultura organizacional como um conceito central da análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 439). Nesta direção, os autores entendem que a cultura organizacional de uma escola elucida a aceitação ou a resistência diante das inovações, assim como certos modos de tratar os estudantes, as formas de enfrentamento de indisciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho etc.

Portanto, segundo Libâneo (2013), a cultura organizacional, também chamada de cultura de escola, refere-se ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam nos modos de agir da organização como um todo e no comportamento das pessoas em particular. Nesse estudo, defendemos que a gestão escolar pode conduzir suas ações em direção a uma cultura de escola inclusiva quando consubstanciada pela participação da comunidade escolar como único meio que assegura a gestão a ser efetivamente democrática e inclusiva.

Paro (2016) argumenta que não há gestão democrática da escola sem a participação da população no processo, pois é “[...] absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante”. (PARO, 2016, p. 22). Sem a participação da comunidade na administração escolar, a gestão se transforma em mais um arranjo do Estado para atender interesses que nem sempre vão de encontro aos da população que faz uso da escola pública. (PARO, 2016).

Com efeito, é importante esclarecer o sentido dado ao conceito de participação nos ambientes escolares, pois de acordo com os autores citados, na realidade do cotidiano das escolas, a participação não se traduz em uma atuação consciente em busca de resultados efetivos. Isso, em razão da participação ter sido interpretada como “[...] mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de *obediência*<sup>33</sup> as decisões da direção. Subserviência

---

<sup>33</sup> Grifo dos autores.

jamais será participação e gerará compromisso”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.170).

Aqui, o conceito de participação refere-se à partilha do poder na tomada de decisões, sendo o principal meio de assegurar a gestão democrática (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2016) da escola pelo fato de que, segundo Bordignon e Gracindo (2001), a participação requer o sentido de construção de algo que pertence a todos e, neste sentido, o compromisso que gera a participação requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. Portanto, “Participação é condição para gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ambas são o fundamento de um clima organizacional positivo”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 171). Desse modo, a participação é a palavra de ordem contra o autoritarismo dentro das instituições escolares. É também o alicerce da gestão democrática que garante autonomia para que os gestores escolares conduzam a gestão com competência e responsabilidade social para promover a formação integral de todas as crianças e/ou adolescentes.

Certamente, se faz necessário que a gestão escolar tenha clareza das funções que desempenha e trabalhe em unidade, com objetivos claros e com foco na aprendizagem de todas as crianças e/ou adolescentes, sendo essa a razão da mobilização de todo o coletivo para a efetivação da Educação Inclusiva. Afinal, a participação se fundamenta no conceito de autonomia, que significa a capacidade das pessoas em conduzirem sua própria vida (LIBÂNEO, 2013), porém, a autonomia também desenvolve seres humanos distintos uns dos outros, iguais apenas a si mesmos. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

Diante dos argumentos, pensar uma escola inclusiva é com certeza pensar em como envolver a comunidade escolar em todo esse processo, que não se legitima se não estiver corporificado no Projeto Político Pedagógico. Portanto, este documento, pela sua importância, é a nossa próxima categoria de discussão.

## 5.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Segundo Vasconcelos (2002), a partir dos anos de 1980, a escola começou a ser identificada como um importante espaço na concretização das políticas educativas. Dessa forma, novas interpretações do papel da escola fizeram com que se desenvolvessem novos instrumentos de planejamento e novas concepções começaram a ser estudadas para enfrentar a complexidade da prática educativa. “O avanço na conquista de direitos, o crescimento da vontade de participar, da mesma forma, configuram o quadro em que se insere a escola”. (VASCONCELOS, 2002, p. 16). Nesse movimento, o Projeto Político Pedagógico foi se

asseverando como uma necessidade dos profissionais da educação e das instituições (VASCONCELOS, 2002) na busca por uma melhoria da qualidade do ensino. O documento é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. (VEIGA, 1995).

Para Vasconcelos (2002), o Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição concebido mediante uma sistematização nunca decisiva, “[...] de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELOS, 2002, p.17).

Bussmann (1995, p. 50) corrobora com a assertiva ao inferir que a função da gestão escolar está para além de administrar, supervisionar ou inspecionar, pois, “[...] a razão da existência da escola é ser um espaço-tempo da prática pedagógica [...]”. Neste sentido, a gestão escolar é responsável por viabilizar um Projeto Político Pedagógico como forma democrática de organização e funcionamento da escola. Certamente, a gestão escolar vai além do planejamento e do desenvolvimento de atividades que conduzem a direção da unidade escolar. A gestão democrática, que defendemos, tem responsabilidade com os princípios da educação inclusiva, assegurada pelo compromisso com “[...] a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independente de raça, cor, credo ou opção de vida”. (FERREIRA, 2001, p. 307).

No contexto da Educação Inclusiva, a gestão escolar ganha ênfase e prescinde de mudanças, que só acontecem quando há a mobilização do coletivo que compõe a comunidade escolar. Dessa forma, a gestão escolar democrática tem como premissa o envolvimento e a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, sendo esta a expressão mais efetiva de participação da gestão democrática. (FERREIRA, 2001). Assim, o Projeto Político Pedagógico é apontado pelos autores mencionados como um instrumento que legitima o trabalho da gestão escolar pela autonomia que concede às escolas ao apontar caminhos para a efetivação dos direitos de aprendizagens de todos os estudantes. No entanto, num contexto mais amplo, Libâneo (2013) adverte que a descentralização que implica na autonomia da escola para a gestão pedagógica e financeira, na verdade, também pode ser vista como uma forma do Estado livrar-se da sua responsabilidade e diminuir seu papel na sociedade.

O autor refere-se ao Projeto Político Pedagógico como Projeto Pedagógico-Curricular e define-o como um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, exprimindo as exigências sociais e legais do sistema de ensino e as

expectativas da comunidade escolar. Ou seja,

[...] o projeto pedagógico curricular deve ser compreendido como um instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já foi instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.), mas tem também uma característica de *instituinte*. A característica *instituinte* significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional (LIBÂNEO, 2013, p. 127, grifos do autor).

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico é, segundo Libâneo (2013, p. 133), o “[...] ordenador e o norteador da vida escolar, no sentido de que é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se indivíduos históricos e com condições de intervir consciente e coletivamente nos objetivos [...]”, que envolvem as práticas e aproximações da escola, da comunidade e da sociedade. Veiga (1995) reitera o exposto acima ao definir que o Projeto Político Pedagógico busca indicar uma direção para a escola. Há uma ação intencional, com sentido explícito, construído coletivamente e articulado com os compromissos sociopolíticos e com os interesses reais da comunidade. Nesse sentido, é político e pedagógico porque assume o compromisso com a formação cidadã para uma determinada sociedade. (VEIGA, 1995).

O Projeto Político Pedagógico também é apontado por Santos (2020) como uma ferramenta poderosa para transformar as escolas, atualmente, em escolas inclusivas. Quando instituído e construído coletivamente, torna-se parte de uma escola viva, que reconhece e valoriza as diferenças, inerentes ao humano, buscando a construção diária da cidadania. (SANTOS, 2020). Dessa forma, a escola que privilegia a participação de todos os segmentos na construção do Projeto Político Pedagógico tem um norte e sabe aonde quer chegar. Assim, ressignifica suas práticas e contribui para transformar a realidade, pois o Projeto Político Pedagógico representa, segundo Libâneo (2013, p. 133), “[...] a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, o professor e a comunidade tomarem a escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação [...], visando atingir os objetivos a que se propõem”.

Para Vieira (2001), há consenso que os professores gostam de trabalhar em escolas bem geridas e organizadas, sendo a gestão democrática um componente decisivo do processo coletivo na organização e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, cuja finalidade é conduzir o ensino de qualidade para todas as crianças e/ou adolescentes. Tezani (2008), Ferreira (2015), Silva (2018) e Freitas (2019) também evidenciaram em suas pesquisas, que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda é um processo em construção nas redes municipais de ensino, assim como a compreensão da importância do Projeto Político Pedagógico como documento que é “Muito mais que um plano de trabalho, o

projeto político pedagógico pode ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir na busca de atingir a intencionalidade educativa”. (CARVALHO, 2011, p. 158). Neste sentido, pondera que o Projeto Político Pedagógico precisa contemplar em seu texto todas as dimensões e aspectos em prol da melhoria da qualidade das respostas educativas, removendo as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação efetiva de crianças e adolescentes, tornando a escola inclusiva.

Portanto, apesar de já assegurada em documentos e legislações e em alguns contextos esteja em desenvolvimento, a gestão democrática da escola pública ainda não é uma realidade social e profissional. (VIEIRA, 2020). Isso porque os autores mencionados não acreditam em gestão escolar democrática, se esta não for consubstanciada pela participação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico. A compreensão da premissa é fundamental para a construção de uma escola inclusiva, aberta às diferenças, voltada “[...] para a construção de uma nova cultura e de um projeto de sociedade na visão de cidadania e como realização efetiva de possibilidades humanas”. (SANTOS, 2020, p. 178).

A inclusão é um movimento atravessado por vários aspectos de diversas ordens. No entanto, inferimos que o sucesso da inclusão escolar está diretamente ligado a gestão educacional e escolar que necessitam ter no seu horizonte que “Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o *ser* autônomo e livre, mas que se realiza pelo *fazer* ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade”. (BORDGNON; GRACINDO, 2001, p. 154).

Neste sentido, “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. (PARO, 2016, p. 24). Assim, pensamos ser a “formação continuada”, discussão do próximo tópico, um meio eficaz de conscientização e capacitação da equipe gestora de quão são importantes no processo de construção da escola inclusiva.

### 5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: SAIR DO IMOBILISMO OU JUSTIFICAR A INCLUSÃO EXCLUDENTE

Iniciamos este subcapítulo, embasadas nos escritos de Carvalho (2011, p. 160), que mais uma vez nos lembra:

Inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo. [...] Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas, práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes.

Neste sentido, Carvalho (2011) nos questiona se estamos preparados para desempenhar nossos papéis políticos e pedagógicos em relação a qualquer criança ou adolescente. Corroborando com a autora, Libâneo (2013) aponta a necessidade da qualificação teórica da equipe gestora para a condução da organização escolar na perspectiva inclusiva. O ensino inclusivo exige mudanças importantes (SAGE, 1999) e que não ocorrem pronta e espontaneamente, mas através de formação continuada, para que gestores e professores tenham condições de analisar criticamente suas práticas, a partir das experiências e saberes aprendidos com a sua realidade e nas suas unidades escolares, *lócus* de seu trabalho. (LIBÂNEO, 2013). A literatura discorre a respeito de dois tipos de formação: a inicial e a continuada. A formação inicial é definida por Libâneo (2013) como o ensino de conhecimentos teóricos e práticos propostos para a formação profissional, completados por estágios. Já a formação continuada é o aperfeiçoamento contínuo no próprio contexto do trabalho. É uma formação permanente e contínua que

[...] torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e aprender, reconhecer-se a diversidade social e cultural dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 187).

Nesse estudo, defendemos a formação continuada como uma estratégia para a qualificação do processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências, o que é reiterado por Carvalho (2011, p. 161), que entende a formação continuada como “[...] uma das estratégias que nos permite desalojar o instituído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas [...]” que não se reduz a diferença à identidade fixada.

Nessa perspectiva, a formação continuada também é uma das atribuições da gestão escolar no sentido de qualificar-se e, ao mesmo tempo, atualizar sua equipe frente às mudanças

que acontecem incessantemente e interferem no ambiente escolar. A formação continuada é, para Libâneo (2013, p. 187), “[...] condição para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.” Desse modo, observamos que a formação inicial é adquirida em instituições de ensino superior de educação, a fim de habilitar o profissional de educação para atuar nos cargos de gestão nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, legalmente amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, conforme o art. 64, destaca:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A combinação dos conhecimentos teóricos com as situações práticas reais produzidas pelas transformações contemporâneas dos avanços científicos, tecnológicos e da globalização, acabam por criar novas exigências na formação de professores (LIBÂNEO, 2013), refletindo-se também na formação das crianças e adolescentes. Considerando essas novas demandas, a gestão da escola se torna uma tarefa complexa que requer conhecimentos que possam ser incisivos na realidade concreta das unidades escolares. No entanto, diante das situações que já foram explicitadas sobre as dificuldades dos gestores escolares, cabe as ponderações de Vasconcelos (2002) sobre como muitos profissionais ingressam na profissão.

[...] temos tido um número cada vez maior de professores que estão a lecionar sem terem uma opção radical pela profissão! Se isto é grave em qualquer área profissional, no magistério é seríssimo, uma vez que, como sabemos, a pessoa do professor entra substancialmente no trabalho formativo. Além disto, se já é difícil enfrentar as agruras da função tendo uma opção consciente, imaginem estando em sala de aula “de para quedas” ou numa situação de (pseudo, imaginária) provisoriedade. (VASCONCELOS, 2002, p. 76).

Consequentemente, há um descompasso entre o que está preconizado na legislação sobre o processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes nas unidades escolares de ensino regular público devido ao fato de alguns gestores também caírem de “paraquedas” no cargo que ocupam. Desse modo, suas ações se pautam mais no senso comum e nas resoluções dos problemas imediatos sem, contudo, considerarem que o “Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino, na medida em que o seu núcleo é o *trabalho com o conhecimento*<sup>34</sup> [...]”

---

<sup>34</sup> Grifos do autor.

que, por sua vez, é a finalidade da escola, constituindo-se como grande finalidade da práxis educativa [...]”. (VASCONCELOS, 2002, p. 12). Estas premissas requerem a valorização da escola enquanto espaço de discussões incorporadas como uma atividade sistemática prevista no Projeto Político Pedagógico (CARVALHO, 2011). Assim, ponderamos que há caminhos e possibilidades para estabelecer diálogos entre a gestão e a inclusão. Neste sentido, entendemos que a formação continuada pode contribuir para sair do imobilismo ou justificar a inclusão excludente. Essa discussão, será apresentada no próximo item.

#### 5.4 GESTÃO E INCLUSÃO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

O processo de inclusão das pessoas com deficiência é discutido na literatura especializada como uma questão de justiça social e também como resultado da luta dos movimentos sociais contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania desta parcela da população. Historicamente, pessoas com deficiência foram categorizadas, segregadas e encaminhadas para ambientes considerados especializados que se fundamentavam na concepção teórica de deficiência enquanto uma patologia individual e sua escolarização, pautadas no modelo médico de deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018) e nos padrões homogeneizadores de ensino e aprendizagem que aumentaram o contingente de excluídos dos espaços escolares.

Contudo, nos anos de 1990, com a mudança ocorrida nas legislações educacionais que passaram adotar o imperativo da inclusão, a Gestão Escolar e a Inclusão passaram a ser dois conceitos ativos e interativos no contexto das escolas e da sociedade em que o denominador comum é a vida humana. (SANTOS, 2020). Neste encontro, no espaço escolar a gestão e a inclusão “[...] abrem caminhos para equacionar o princípio democrático da educação para todos, não para uns e outros, mas uma escola aberta para as diferenças não engessadas ou categorizadas [...]” (SANTOS, 2020, p. 163), ou seja, para uma escola que entende que seu trabalho é um processo contínuo de construção da cidadania, colocando-se como “[...] condição essencial para a efetivação da verdadeira democracia. Democracia e cidadania são conceitos inerentes, indissociáveis”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 157).

Nesse movimento, Machado (2020) esclarece o que significa a “diferença” para a educação inclusiva. Em seus escritos, a autora traz que um dos entendimentos mais comuns é o conceito de diferença como diversidade. No entanto, esse conceito “[...] reduz a diferença a identidade fixada, marcando indivíduos e grupos a partir de categorizações e hierarquizações, dificultando a compreensão do caráter dinâmico da diferença” (MACHADO, 2020, p. 19). Neste sentido, a diferença que fundamenta a inclusão escolar é compreendida:

[...] como um sentido *não essencialista e não conservador*, em que a identidade e a diferença são desestabilizadas e subvertidas, híbridas, móveis e se contrapõem ao processo que tenta fixá-las. Não há norma a ser seguida. A diferença vem em primeiro lugar como condição de um ser a devir. (MACHADO, 2020, p. 24).

Contudo, a autora pondera que no âmbito escolar ainda presenciamos a insegurança de professores e gestores ao lidar com crianças e/ou adolescente com deficiência, pelo fato de pensarem e alegarem que necessitam de estudos específicos sobre a categoria deficiência. Porém, o que isso evidencia, é que a criança e adolescente com deficiência não se enquadram no modelo de estudante ideal (MACHADO, 2020) concebido no imaginário de professores e gestores. Desse modo, focam na deficiência e não no ser humano, que é o estudante real, a criança e adolescente usuário da escola pública.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva se apoia na diferença para se impor como inovação educacional e se contrapor as identidades fixadas como “[...] conhecimentos hegemônicos, questionando as concepções conservadoras de ensino e aprendizagem e as oposições binárias que colocam o estudante com deficiência de um lado e o estudante ideal de outro”. (MACHADO, 2020, p. 28). Neste sentido, Bordignon e Gracindo (2001, p. 172) inferem que a gestão, ou seja, “*A direção seja concebida como a coordenação das “alteridades [...]”*”<sup>35</sup>, das diferenças entre os iguais. As diferenças e as oposições não existem para serem anuladas ou negadas, mas para contribuir com a pluralidade dos saberes, na construção dialética do projeto de qualidade da escola e do município”.

Glat e Blanco (2009) corroboram inferindo que a política educacional com perspectiva inclusiva em vigência, provoca questionamentos sobre as bases que consubstanciam a escola que conhecemos. Para os defensores da inclusão escolar, a escola passa “[...] a ser por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para *todos*”<sup>36</sup> os alunos”. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 25).

No entanto, mesmo assegurada em documentos legais, a implementação da Educação Inclusiva não é tarefa simples. Assim,

[...] para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 32).

---

<sup>35</sup> Grifo dos autores.

<sup>36</sup> Grifo das autoras.

Deste modo, entendemos que a Educação Inclusiva é um processo amplo, que abarca diversas demandas. Assim, como processo em desenvolvimento e contínuo, defendemos nesse estudo, a importância da gestão escolar frente à condução do processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. Nossa empiria nos dá base para o entendimento de que a gestão escolar lida diretamente com as questões práticas nos âmbitos escolares. Assim, podemos interferir neste processo, a partir do conhecimento das demandas da comunidade, que precisamos ter conhecimento das legislações vigentes que subsidiam a prática educativa na perspectiva inclusiva e na gestão da escola.

Nesse sentido, defendemos a educação inclusiva como um movimento que pretende consolidar a dimensão pública da educação e que objetiva garantir a todos o direito de conviver com os pares de sua geração, assim como acessar e apropriar-se do conhecimento historicamente construído. Para isso, cabe aos gestores educacionais e escolares o desafio de repensar e reorganizar as práticas pedagógicas referentes a gestão e organização da escola, para melhor atender e acolher a diferença, que é de todos os estudantes. Certamente,

Pensar a escola e a construção de seu *projeto de vida*<sup>377</sup> requer o estabelecimento de fundamentos sobre os quais se assenta essa construção, ou seja: definir pressupostos filosóficos, sociais e educacionais. Esses pressupostos, sobre os quais vamos fundamentar a organização da Proposta Pedagógica das escolas, devem se constituir a partir a) da análise da *questão dos paradigmas*; b) da definição da *especificidade da organização escolar*; c) da visão clara da finalidade da escola como construtora da cidadania, que, por sua vez, estabelece a *dimensão da qualidade* desejada na educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 149).

Corroboramos com os autores inferindo que a educação inclusiva que acreditamos é pautada na educação pública de qualidade social referenciada para todos os estudantes. Todavia, esta não se efetiva sem uma reestruturação do sistema educacional, pois a educação é direito de todos(as). (SANTOS, 2020). Desse modo, a mudança precisa alcançar uma reforma ampla capaz de abranger desde a formação dos professores e dos gestores, às formas de interação, às estruturas das escolas, o Projeto Político Pedagógico, os recursos didáticos, as metodologias, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas. (GLAT; BLANCO, 2009).

Toda essa perspectiva de mudança nos sistemas de ensino e das escolas encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008). A política ampara as ações dos gestores educacionais e escolares ao subvencionar recursos e reiterar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, não mais

---

<sup>37</sup> Grifo das autoras.

substitutiva, mas complementar, suplementar e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva orienta que haja a formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão, articulando a participação da família e da comunidade, provendo os meios de acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, bem como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010). Dessa forma, cabe à gestão educacional e escolar organizar-se para atender o que está preconizado na legislação, pois é na escola que as políticas se materializam em ações concretas.

Como o objetivo das práticas da gestão escolar deve ser o de dar condições e recursos necessários para o funcionamento da escola, assim como dar condições para que os professores realizem seu trabalho com crianças e adolescentes na sala de aula, de modo que todos tenham uma aprendizagem efetiva (LIBÂNEO, 2013), há que se pensar em formas reais de articulação. Nesse sentido, a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva só se concretizará com o comprometimento da equipe gestora na efetivação de ações que repercutam na aprendizagem de todos os estudantes. A educação na perspectiva inclusiva é

[...] uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. [...] Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

De acordo com os autores, o processo de inclusão deve ser entendido como uma força cultural para a renovação e a reestruturação da escola pelo fato de que “[...] os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola [...]”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 49). A premissa é afirmada por Mantoan (2003), ao defender que a inclusão demanda uma mudança radical no atual sistema de ensino, e que o conhecimento, a matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. Para a autora, “[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. (MANTOAN, 2003, p. 14). Neste sentido, a gestão escolar precisa caminhar na direção da escola cidadã, onde

[...] o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência. Mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção. É um espaço ocupado por sujeitos com circunstâncias pessoais, papéis e responsabilidades distintas. Nesse espaço o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e dos conflitos (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 163).

Desse modo, concordamos com os autores e inferimos que a gestão escolar quando conhecedora da sua função política, tem força para motivar e sensibilizar a comunidade escolar a participar do seu projeto educacional, onde todos têm funções e contribuem enquanto membros desta comunidade, assumindo coletivamente a responsabilidade na implantação das diretrizes preconizadas nas legislações, de modo a concretizarem na prática cotidiana, um novo cenário no tocante às questões da inclusão. Assim, tendo a escola inclusiva no seu horizonte, a gestão escolar é convocada a olhar para o que acontece ao seu redor, no sentido de compreender que as diferenças que se apresentam no contexto escolar carecem de uma nova interpretação e reorganização deste espaço. Dessa forma, a educação inclusiva busca tornar efetivos os direitos à educação e a equidade nas oportunidades de participação para todas as crianças e/ou adolescentes com e sem deficiências. De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 21), na perspectiva da escola inclusiva:

[...] educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas [...].

Desse modo, entendemos que o desafio da gestão escolar democrática seja gerir a escola alinhada com as diretrizes e políticas educacionais públicas, de modo que a proposta de trabalho vá ao encontro dos pressupostos da educação inclusiva, visto que não existe gestão democrática se não for pelo viés da inclusão, pois os dois conceitos estão intrinsecamente ligados. (SANTOS, 2020). O paradigma da escola inclusiva advoga, segundo Bordignon e Gracindo (2001, p. 163-164), pelo

[...] paradigma da escola cidadã, autônoma que concebe uma gestão democrática: voltada para a inclusão social; fundada no modelo cognitivo/afetivo; com clareza de propósitos, subordinados apenas ao interesse dos cidadãos a que serve; com processos decisórios e tão dinâmicos quanto a realidade, geradores de compromissos e responsabilidades; com ações transparentes e com processos auto-avaliativos geradores da crítica institucional da construção coletiva.

Certamente, quando adentramos nas escolas, percebemos o quanto a inclusão ainda se

constitui em desafio, tanto para os sistemas de ensino, quanto para os gestores escolares. Dessa forma, observamos que as marcas da educação especial segregadora que causou a exclusão daqueles que fogem ao padrão de normalidade da escola comum, ainda se materializa em práticas capacitistas (NUERNBERG, 2020) nos âmbitos escolares. Embora consideremos vários fatores inerentes aos problemas da educação que dificultam o processo de inclusão, reconhecemos a gestão escolar democrática como pressuposto para a inclusão e como fundamental para o cumprimento dos direitos e deveres assegurados constitucionalmente e que devem ser consolidados na escola pública.

Assim, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais. Requer mudanças da cultura escolar, que excluem crianças e adolescentes do processo pedagógico e administrativo da escola, uma vez que precisa oferecer a todos(as) oportunidades educacionais onde “O direito é a igualdade de oportunidades, respeitadas as diversidades humanas e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático que deve nortear as discussões e os processos deliberativos na escola, em clima de gestão compartilhada”. (CARVALHO, 2011, p 159).

Desse modo, entendemos que a construção de uma escola inclusiva passa pela materialização das políticas e programas que preconizam este caminho. Para fins deste estudo, ressaltamos que os gestores escolares são primeiramente educadores, conhecedores das práticas pedagógicas que se realizam nas salas de aula. No entanto, quando assumem o cargo de gestão, deduzimos que possuem conhecimentos técnicos que os qualifiquem para desempenharem as funções que o cargo de gestor(a) escolar exige. Nesse sentido, deverão saber problematizar o contexto da prática e identificar problemas socioculturais e educacionais para a superação das exclusões sociais que ainda elegem quem vai aprender e quem vai apenas passar pelo espaço escolar.

Portanto, defendemos que a gestão escolar, quando conduzida na perspectiva da educação inclusiva, pode responder às demandas oriundas das transformações políticas, sociais e econômicas da contemporaneidade, diminuindo a exclusão pela possibilidade de consolidar o direito de todos à educação inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Vale dizer, que a inclusão no contexto escolar só se efetivará quando todos assumirem o compromisso coletivo com a educação pública, que não acontecerá se as ações dos gestores escolares e consequentemente dos professores, não tiverem como embasamento os conhecimentos historicamente construídos e validados, as legislações educacionais e também atitudes positivas de valorização e de respeito às diferenças que constituem todo ser humano, pois, segundo Paro (2016), a democratização só se faz na prática.

Por fim, neste capítulo e no anterior, abordamos os aspectos da educação especial, inclusão e gestão, que consideramos fundantes em nossos argumentos, vinculados a temática eleita para esta pesquisa. No próximo capítulo apresentamos o desenvolvimento, as análises e os resultados da pesquisa que teve como objetivo geral analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pôde contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC.

## **6 OS ACHADOS DA PESQUISA: CONFIRMANDO, DESCONSTRUINDO E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA**

De acordo com Minayo (2000), quando iniciamos uma investigação, temos como ponto de partida uma dúvida, um questionamento ou um problema articulado a conhecimentos anteriores, mas que podem demandar por novos referenciais. “Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado teoria”. (MINAYO, 2000, p. 18). Nesse movimento de lançar mão dos conhecimentos historicamente produzidos, consideramos que neste estudo, emergem novos conhecimentos e que possam ser luz para outros autores que se interessam pela temática Gestão Escolar e Inclusão.

A partir da problemática evidenciada neste estudo, questionamos como a formação continuada dos gestores escolares influência nos encaminhamentos de ações geradoras de culturas e práticas inclusivas na rede municipal de Tijucas/SC e trilhamos nosso caminho metodológico que resultou na construção desta dissertação. Segundo os autores referenciados, a metodologia é a forma como conduzimos a pesquisa, como fazemos uso dos instrumentos para coleta de dados, organizamos o trabalho e analisamos e interpretamos os dados coletados. Neste estudo, destacamos que por meio do questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007), da pesquisa participante (THIOLENT, 2011), da observação participante (NETO, 2000; THIOLENT, 2011), da análise documental (SEVERINO, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e do grupo focal (GATTI, 2005) nos foi oportunizado adentrar na realidade dos gestores escolares e assim, compartilhar documentos e legislações, vivenciar, experienciar e compreender seu cotidiano com mais propriedade. Desse modo, acreditamos que poderemos responder nosso objetivo geral, isto é, analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC.

Neste capítulo, analisamos e interpretamos os dados levantados a partir dos instrumentos de coleta. Desse modo, apresentamos os achados da pesquisa a partir da aplicação do questionário semiestruturado com os gestores escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC, dos dados coletados da observação participante realizada *in loco*, da observação realizada durante a formação continuada e, finalmente, dos dados coletados no grupo focal.

Conforme já nos referimos, nesse estudo as análises são mediadas pela perspectiva descritiva, crítica e interpretativa (ROSENTHAL, 2014), pela triangulação dos dados obtidos com a legislação e o arcabouço teórico pela máxima descrição, explicação e compreensão do

fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1987), que são expostos nos escritos a seguir.

## 6.1 RESSIGNIFICANDO IDEIAS, CONCEITOS E (RE)PENSANDO AS (IM)POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos essa discussão estando de acordo com o que outros autores já disseram sobre o conhecimento ser algo provisório, mutável, inacabado e, neste movimento de provisoriedade, colocamos os achados desta pesquisa. Ou seja, entendemos que nossa análise está situada neste momento histórico, interpretada a luz de autores contemporâneos, renomados nas áreas de conhecimento que abordamos nesta pesquisa.

Atualmente, temos uma conjuntura política e econômica que interferem nas legislações e políticas públicas de nosso país e, conseqüentemente, em nossos municípios. De acordo com os autores que embasam nossa discussão, seguimos orientações de uma política global que serve a determinado projeto de sociedade, ou seja, a uma sociedade capitalista. Nesta perspectiva, segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), os interesses dos organismos internacionais em traçar políticas educacionais para países pobres têm o objetivo de otimizar os sistemas escolares de modo a atender as demandas da globalização. Neste sentido, os autores discorrem que,

[...] além de empenhar-se na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão, a segregação e marginalização social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e a ordem nos países ricos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 65).

Com base na assertiva acima, retomamos a ideia da inclusão como um movimento para além da luta de pessoas que historicamente foram excluídas das políticas públicas e dos direitos humanos. Desse modo, compactuamos com Lopes e Fabris (2013) que questionam, a partir do ano de 2002, a inclusão como sinônimo de estar junto e problematizam o deslocamento nas políticas de Estado voltadas para a inclusão, assim “[...] como as discussões sobre o caráter corretivo-disciplinar das práticas escolares observados nas políticas de inclusão”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Neste sentido, pensamos ser importante sinalizar que compreendemos e observamos como este movimento de in/exclusão se apresenta na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. A inclusão é proclamada como o direito de todos estarem nos espaços que antes eram, segundo Lopes (2007), reservados para alguns. No entanto, a autora teoriza ser esta uma lógica perversa pelo fato de que “[...] trabalha com o desaparecimento do sujeito e com o

aparecimento da pessoa-individual e individualista-, pois dela nasce a luta pela manutenção das condições individuais por sustentabilidade, empregabilidade, atualização permanente, empreendedorismo, etc”. (LOPES, 2007, p. 16). De acordo com a autora, esta lógica perversa é estruturante da vida, na crescente globalização. Assim, a escola ainda é um espaço onde operam diferentes dispositivos e estratégias para que a inclusão aconteça nas áreas distintas, social, escolar e laboral.

Neste estudo, nosso compromisso é com educação pública, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, contudo, não podemos desconsiderar os olhares de outros autores lançados para inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola de ensino regular. Nesta perspectiva, ampliar nossa compreensão sobre a inclusão nos possibilita desconstruir verdades para que não incorramos na superficialidade de responsabilizarmos apenas os professores e gestores que atuam no *locus* onde as políticas e legislações educacionais orquestradas em instâncias superiores se materializam ou não, em uma educação inclusiva.

Na introdução deste estudo, problematizamos que quando os gestores escolares assumem o cargo de diretor (a) escolar, coordenador(a) pedagógico(a) e orientador(a) pedagógico (a), assumem publicamente a responsabilidade pela educação de qualidade de todas as crianças e/ou adolescentes de sua unidade escolar, dado ao compromisso com a realização de uma gestão escolar democrática e participativa. Sim, ainda defendemos essa ideia e acreditamos na educabilidade de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições sociais, físicas ou psíquicas, porém, ampliamos nosso olhar sobre esta discussão.

A gestão escolar é entendida como a maneira pela qual os gestores conduzem a organização da escola, de modo a dispor de condições e dos meios para materializar seus objetivos. Dentre eles, está o de prover condições, os meios e todos os recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho da sala de aula, assim como promover a participação de todos nas atividades escolares e avaliar se esta participação culmina na aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Neste sentido, trazemos para nossa discussão o conceito de “cultura escolar” e “cultura de escola” apresentado por Barroso (2013), que está alinhado aos conceitos dos autores supracitados sobre cultura organizacional da escola.

Segundo Barroso (2013), pela abordagem política e sociológica, a cultura escolar é resultado das relações que ela estabelece com a sociedade, tanto numa perspectiva global, quanto numa dimensão mais específica em razão das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Em sua análise, o autor identifica a cultura escolar a partir de três abordagens: Na perspectiva funcionalista (a instituição escolar é vista como um simples transmissor da cultura

mais geral); na perspectiva estruturalista (a cultura é produzida pela forma escolar de educação -plano de estudo, disciplinas, organização pedagógica etc.); e a perspectiva interacionista (a cultura organizacional da escola) que entende a escola enquanto uma instituição particular e não global, pois, “[...] é a “cultura”<sup>38</sup> produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes”. (BARROSO, 2013, p. 2). Contudo, no que se refere à perspectiva estruturalista, segundo o autor, há possibilidades de que a instituição educativa não se limite a reproduzir uma cultura que lhe seja exterior, mas que também seria capaz de produzir sua própria cultura.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que é possível uma gestão democrática a partir da postura assumida pelo gestor(a) e com possibilidades de criar uma cultura de escola inclusiva, quando se entende que a escola precisa organizar seu projeto educativo e orientar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos (reais e não ideais), assumindo responsabilidades, sem esperar apenas pelas esferas administrativas superiores, mas cobrando-lhes condições para realizá-las. (VEIGA, 1995). Desta forma, evidenciamos que a formação continuada é uma forma de atualização e aquisição de conhecimentos para a condução da gestão na perspectiva inclusiva e com possibilidades de fomentar mudanças, pois, segundo Barroso (2013, p.14),

[...] a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um “sistema escola” para “um sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais<sup>39</sup>”.

Contudo, observamos que a gestão escolar democrática e com perspectivas inclusivas tem possibilidades concretas de acontecer quando o gestor(a) coordena o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as para a obtenção dos objetivos que tem para sua unidade escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), contribuindo assim para o desenvolvimento da cultura organizacional. Corroborando com Barroso (2013), os autores ponderam que

As organizações [...] sofrem forte impacto dos elementos informais- da organização informal, que diz respeito aos comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. [...] Destacar a cultura organizacional como um conceito central das organizações das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 439).

Neste sentido, acreditamos que a formação continuada é um fator que poderá influenciar

---

<sup>38</sup> Grifos do autor.

<sup>39</sup> Grifos do autor.

positivamente na iniciação de uma cultura de escola que caminhe ao encontro de uma educação inclusiva, a partir de mudanças possíveis, mediadas pela gestão no contexto escolar. No entanto, precisamos considerar que dentre outros fatores que vão de encontro com a gestão escolar democrática e inclusiva, está a forma como os gestores escolares são conduzidos ao cargo<sup>40</sup>, pois entendemos que, dependendo da forma de condução ao cargo público, fere os princípios da gestão democrática.

Isso ocorre pelo fato de violar a autonomia da comunidade escolar em poder escolher seus gestores (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2016), intervindo negativamente na cultura organizacional da escola. Desse modo, o gestor(a) que assume por outros meios, acaba tendo que condicionar sua gestão às orientações da gestão educacional e política partidária vigente. Assim, os gestores tem seu poder de conduzir a gestão escolar limitado a outros interesses que podem diferir dos anseios da comunidade escolar.

Nesta direção, Paro (2016) corrobora ponderando que o cargo da direção escolar, muitas vezes, se torna um presente de grego “[...] quando se sabe que à escola não são dadas as mínimas condições de funcionamento”. (PARO, 2016, p. 31). Afirma, ainda, que ter o diretor(a) como responsável é uma estratégia do Estado para se eximir de sua responsabilidade pela ineficiência e mau funcionamento da escola e pela centralização das decisões que se dão neste âmbito. (PARO, 2016).

Considerando os desafios que permeiam a escola pública, nossa discussão perpassa a gestão escolar e a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências na rede regular de ensino e, neste sentido, foi necessário ir a campo para confrontar a realidade observada com os achados no “estado do conhecimento” e com nossos questionamentos iniciais. Certamente, os gestores escolares encontram muitas dificuldades em materializar o que está preconizado nas políticas educacionais, sendo este fato, verificado na pesquisa empírica. Há muitos fatores consideráveis para a condução da gestão escolar na perspectiva inclusiva, começando pelas diferenças que constituem a especificidade humana. Estas precisam ser consideradas no cotidiano das unidades escolares, pois, é compreendendo esta complexidade que percebemos os desafios e encontramos as possibilidades de uma gestão na perspectiva da educação inclusiva.

Neste sentido, compartilhamos da ideia que os gestores podem sim contribuir com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, quando respaldam suas ações em legislações e conhecimentos sobre como se organiza a Educação Especial, enquanto

---

<sup>40</sup> No município campo da pesquisa os gestores escolares são escolhidos pelo Poder Executivo e Secretária de Educação.

modalidade de ensino na Educação Básica, porém, ampliamos nosso olhar sobre a assertiva. Certamente, reconhecemos que este processo não é simples, ao contrário, é complexo e contínuo.

Como já discurremos, a inclusão como imperativo adotado nas políticas educacionais a partir das reformas ocorridas na década de 1990 trouxeram, segundo Hattge (2007), um discurso que articula uma política que cria condições de possibilidade de invenção e implantação de programas, onde a gestão é anunciada como a “[...] grande salvação da escola, uma vez que se propõem a resolver todos os problemas educacionais. Esses programas de gestão sugerem, na maioria, uma mudança de postura de gestor frente à comunidade escolar [...]”. (HATTGE, 2007, p. 191). Nesta perspectiva, recai sobre uma gestão eficaz resolver todos os problemas educacionais, inclusive a questão da inclusão (HATTGE, 2007), que foi apontada em vários estudos, como uma responsabilidade dos gestores escolares.

Em seus escritos, Hattge (2007) afirma que neste momento histórico, incluir todos, é a grande meta do sistema educacional. Neste processo, apoiada nos autores Michael Hardt e Antônio Negri (2001), a autora distingue três movimentos articulados entre si: a incorporação (matrículas de todos no sistema de ensino), a diferenciação (conhecer suas características, seus desvios e saber o quanto cada um se afasta da zona de normalidade, classificação dos sujeitos) e, por último, a administração da diferença (que não significa que a escola se tornou mais justa e humana, preocupada com os incluídos) pelo fato que, “[...] Ao incluir todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social<sup>41</sup>”. (HATTGE, 2007, p. 192). Neste sentido, a gestão da inclusão, segundo a autora, busca minimizar os riscos e enquadrar os sujeitos de um modo que consigam se moldar aos objetivos da instituição.

Observamos que este é um dos vieses de discussão sobre como a inclusão se materializa na Educação Básica. Dentre outros fatores, a autora pondera que a gestão da inclusão é responsabilidade de todos, não somente do gestor(a) escolar, devido ao fato de que “A escola tem um compromisso com o conhecimento, e isso não pode ser desconsiderado quando falamos de inclusão”. (HATTGE, 2007, p.197). No entanto, nesse estudo, inferimos que, como o diretor(a) é o dirigente responsável e possui uma visão de conjunto que articula e integra os setores administrativo e pedagógico (LIBÂNEO, 2013), sua gestão precisa ter como objetivo final a aprendizagem de todas as crianças e adolescentes e não somente do grupo considerado o

---

<sup>41</sup> A autora discorre que o conceito gestão de risco aplicado às pessoas com deficiência está relacionado ao fato de que “Uma vez que não podem ser responsáveis por si próprias, por seus atos e decisões, suas vidas devem ser geridas por experts, entre eles, psiquiatras e psicólogos. [...] Dentro das escolas, esses alunos com deficiência serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância”. (HATTEGE, 2007, p. 193).

padrão ideal de aluno. Dessa forma, apoiadas nos estudos de Boaventura (2008) e Lepke (2019), além da nossa empiria, evidenciamos que a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino é um processo que ainda está em construção, embora seja necessário não desconsiderar que os autores referenciados nos apontem que já avançamos bastante desde a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

Na sequência, apresentamos o que nos revelaram os instrumentos de coleta de dados e as inferências realizadas a partir da triangulação dos mesmos com a legislação e com o referencial teórico sobre a temática Gestão e Inclusão. Essa triangulação resulta em outros (novos) saberes e nos autoriza dizer que o conhecimento é sempre provisório e mutável, produto social do momento histórico em que foi produzido.

## 6.2 OS ACHADOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

A educação é um direito inalienável. Possibilitar que todas as crianças e adolescentes tenham uma educação pública de qualidade social referenciada é um dos princípios de uma educação inclusiva. A complexidade desse processo, justifica nossa escolha metodológica<sup>42</sup> pela abordagem qualitativa. (MINAYO, 2000; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O caminho trilhado nos permitiu adentrar no campo de pesquisa, compreender e dar sentido aos eventos, que pesquisadora e pesquisados(as) participantes vivenciam e experienciam no cotidiano das unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC, compreendendo e refletindo sobre diversos aspectos do cotidiano escolar, relacionados a gestão escolar e ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

Neste sentido, apresentamos neste capítulo, os resultados obtidos em cada fase da pesquisa e a análise de todo o processo desenvolvido a partir dos objetivos específicos propostos, bem como a discussão das categorias selecionadas a priori e, também, das que emergiram da triangulação dos dados coletados que resultaram na escrita desta dissertação. Neste estudo, os pesquisados participantes forma 26 gestores escolares, entre diretores(as) pedagógicas (os), diretores (as) adjuntos(as), coordenador (a) pedagógico(a) e orientador(a) que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007), participando da formação continuada proposta e, posteriormente, participando de 2 grupos

---

<sup>42</sup> O desenvolvimento e os caminhos metodológicos encontram-se descritos no capítulo 2.

focais. (GATTI, 2005).

Dadas as características, os contextos e os objetivos deste estudo, iniciamos a análise do questionário apresentando os perfis e informações gerais dos pesquisados participantes, seus conhecimentos sobre a **Gestão Escolar Democrática; Política de Educação Especial e Inclusão; Gestão e Inclusão e Formação sobre Educação Especial Inclusiva**. Esses tópicos foram estabelecidos como categorias selecionadas a priori e nortearam toda a pesquisa, pois, “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. (MINAYO, 2000, p. 70).

As categorias podem ser estabelecidas na fase exploratória antes do trabalho de campo e também formuladas a partir da coleta de dados (MINAYO, 2000). Neste estudo, para além das categorias pré-estabelecidas, outras emergiram na análise dos instrumentos de coleta de dados, pelo fato de que os métodos interpretativos possibilitam lançar outros olhares sobre os fenômenos e reconstruir as correlações e os sentidos de casos concretos (ROSENTHAL, 2014) que são apresentadas no decorrer do texto.

### **6.2.1 Gestão Escolar: Democrática? Participativa? Inclusiva?**

Os cargos de gestão escolar são extremamente importantes para a organização da unidade escolar. De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), a escola é o ponto de encontro das políticas e diretrizes do sistema de ensino e do trabalho dos professores. Contudo, apesar das preposições das políticas estarem fundamentadas na proposta de educação para todos, ainda vivemos o contexto de uma inclusão excludente, ou seja, das pessoas com deficiências estarem inseridas nas escolas, mas excluídas da construção dos saberes. (TEZANI, 2008).

Nesta perspectiva, compreender como os gestores escolares podem contribuir para a construção de uma cultura inclusiva na escola a partir de suas ações, justificou nossa presença nas unidades escolares e nossas intervenções junto aos gestores, evidenciando a importância da gestão escolar com perspectivas inclusivas. Concordamos que a gestão escolar é definida como a atividade que põe em ação um sistema organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) e que corresponde à disposição de meios para a realização de seus objetivos, ou seja, para a formação humana. Neste sentido, os autores mencionados ponderam que seus integrantes canalizem seus esforços no sentido de realizarem uma gestão participativa e, aqui, destacamos

a importância dos gestores escolares na condução das unidades escolares com perspectivas inclusivas.

## 6.2.2 Perfil dos Gestores Escolares

Na organização da gestão da rede municipal, campo da nossa pesquisa, os diretores(as) e coordenadores(as) respondem tanto pelo setor administrativo, quanto pelo pedagógico da unidade escolar. (LIBÂNEO; 2013). A orientação pedagógica trabalha com as questões que envolvem as crianças e adolescentes, suas famílias e seu trabalho, auxilia na construção das identidades dos educandos e, em alguns casos, dos educadores. (VASCONCELLOS, 2002). Assim, inferimos que estes profissionais têm a possibilidade de construir uma cultura escolar inclusiva quando entendem que, “A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 420) de qualidade para todas as crianças e adolescentes. Na sequência, apresentamos nos quadros 11 e 12, informações sintetizadas dos dados recolhidos pelo questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007) sobre o perfil geral dos gestores escolares que foram os pesquisados/participantes deste estudo.

QUADRO 11: Informações gerais dos gestores escolares - Educação Infantil

Cargo/ Identificação	Idade	Sexo	Graduação ou Licenciatura	Ano de Conclusão	Especialização	Ano de Conclusão	Tempo de atuação no magistério	Tempo atuação como gestor
Diretor (a)- DLI*	45	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	Educação Infantil Gestão, orientação e supervisão	2017 2018	29 anos	25 anos
Coordenador(a) Pedagógico (a)- CBb	48	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2003	Educação Infantil, Gestão e Educação Especial	2005	23 anos	4 anos
Orientador(a) Pedagógico(a)- Obb	53	F	Pedagogia Artes Visuais	2004 2014	Educação Infantil, Ed Especial e Gestão Escolar	2009 2000	20 anos	4 anos
Diretor (a)- DDd	54	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	Educação Infantil e Séries Iniciais		29 anos	4 anos

Cargo/ Identificação	Idade	Sexo	Graduação ou Licenciatura	Ano de Conclusão	Especialização	Ano de Conclusão	Tempo de atuação no magistério	Tempo atuação como gestor
Diretor(a)Dee	48	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2005	Práticas Pedagógicas, Gestão e Orientação	2005	16 anos	5 anos
Diretor (a)-DCc	45	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2000	Ed Infantil, Séries Iniciais com ênfase em Ed Especial Gestão Escolar e Tutoria	2003 Cursando	20 anos	4 anos
Diretor (a)DKk*	56	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2003	Educação Infantil e Séries Iniciais	2004	33 anos	4 anos
Diretor (a) – DGg	42	F	Pedagogia	2005	Educação Infantil e Séries Iniciais Educação Infantil Gestão, orientação e Supervisão	2007 2017 2018	19 anos	3 anos
Diretor (a) –Daa	52	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	Educação Infantil e Educação Especial	2004	30 anos	5 anos
Diretor Adjunto (a)-DABb*	48	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1995	Educação Infantil e Séries Iniciais	1998	27 anos	2 meses
Diretor Adjunto (a)-DAAa	44	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	Educação Infantil e Séries Iniciais	2000	24 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 12: Informações gerais dos gestores escolares do Ensino Fundamental I e II

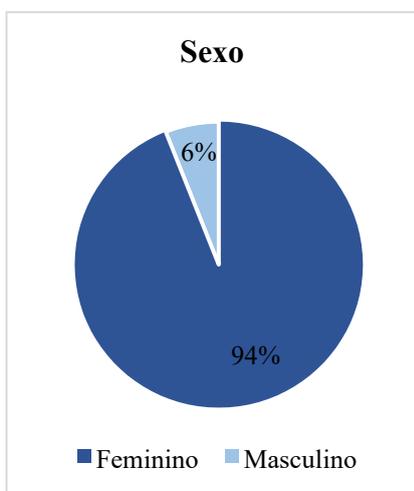
Cargo	Idade	Sexo	Graduação ou Licenciatura	Ano de Conclusão	Especialização	Ano de Conclusão	Tempo de atuação no magistério	Tempo atuação como gestor
Coordenador(a) pedagógico (a)-CBb	31	F	Pedagogia/ matemática	2011/2017	Metodologia de ensino de Matemática Coordenação, Orientação e Supervisão Escolar.	2017/2018	12 anos	4 anos
Coordenador(a) Pedagógico (a) CK*	37	M	Pedagogia/ Geografia	2012	Educação Inclusiva 1	2017	9 anos	1 anos
Orientador(a) Pedagógico(a) (a)OB	56	F	Letras Português	2001	Importância da Leitura	Não respondeu	24 anos	4 anos
Diretor (a)- OC	52	F	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1995	Educação Infantil e Séries Iniciais e Gestão Escolar	2006	20 anos	5 anos
Diretor (a) -DA	56	F	Pedagogia	2007	Séries Iniciais com Ênfase em Ed Especial e Psicopedagogia Gestão	2019	20 anos	4 Anos

Cargo	Idade	Sexo	Graduação ou Licenciatura	Ano de Conclusão	Escolar Especialização	Ano de Conclusão	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação como gestor
Diretor (a)-DF*	49	F	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2001	Não respondeu	2002	28 anos	20 Anos
Diretor (a)-DD	34	F	Pedagogia	2020	Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia	2021	21 anos	4 anos
Diretor (a)-DC	44	F	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2005	Educação Infantil e Séries Iniciais e Gestão Escolar	2007	24 anos	4 anos
Diretor (a)-DE*	40	F	Pedagogia	Não respondeu	Gestão Escolar	2020	Não respondeu	3 anos
Diretor (a)-DK*	36	F	História Artes Visuais Serviço Social	2006 2014 2020	História Cultural	2007	16 anos	4 anos
Diretor (a)-DG*	44	F	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2002	Educação Infantil e Séries Iniciais	2003	25 anos	4 anos
Diretor (a)-DJ*	53	F	Pedagogia	2007	Educação Infantil e Séries Iniciais	2016	14 anos	2 Meses
Diretor (a)-DI*	43	F	Pedagogia	2009	Educação Infantil e Séries Iniciais	2009	25 anos	12 Anos
Diretor Adjunto (a)- DABb*	44	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	Cursando		15 anos	5 anos
Diretor(a) Adjunto (a)- DAJ*	46	F	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais	2001	Anos Iniciais e Ed. Infantil com Ênfase em Ed. Especial Coordenação e Gestão Pedagógica	2007 2014	28 anos	12 Anos

Fonte: Elaborado pela autora

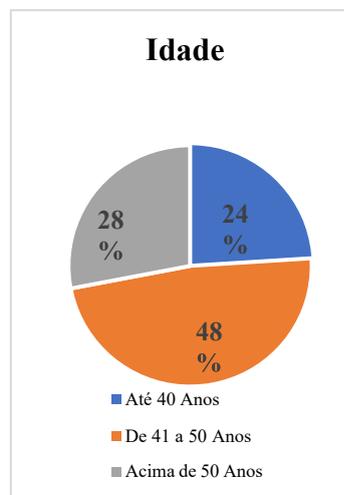
Conforme podemos observar, o perfil geral dos gestores escolares que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II é pouco diverso no que diz respeito a formação inicial e ao sexo. Estes dados também foram evidenciados no estado do conhecimento, com estas mesmas predominâncias. Dos 26 gestores escolares, 24 tem como formação inicial a graduação em Pedagogia, 94% é do sexo feminino e apenas 6% do sexo masculino. Quanto à idade, 24% têm até 40 anos, 48% têm entre 41 e 50 anos e 28% têm acima de 50 anos de idade. Esses dados podem ser verificados nos gráficos a seguir e nos indicam que os gestores são docentes com experiência na educação básica.

GRÁFICO 1 – Sexo



Fonte: elaborado pela autora

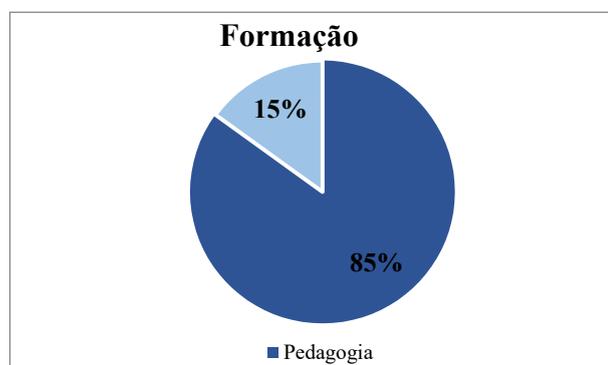
GRÁFICO 2 - Idade



Fonte: elaborado pela autora

Quanto a formação inicial, conforme evidenciado no gráfico 3 a seguir, dos 26 gestores escolares, 15% tem formação em Letras, História, Serviço Social e Artes Visuais, enquanto 85% dos gestores são formados em Pedagogia. Esses dados também confirmam a predominância da identidade feminina na docência da Educação Básica, onde o magistério é visto desde a criação das escolas normais, como um ofício associado a uma prorrogação das atividades maternas (GATTI, 2009), o que pode ser comprovado pela maciça presença feminina nos cursos de Pedagogia, atuando principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (GATTI, 2019).

GRÁFICO 3- Formação



Fonte: elaborado pela autora

Esta constatação também é feita por Tardif (2012) em seus estudos e apresentada no livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* onde evidencia que, principalmente as

mulheres, têm sua motivação para a escolha de sua carreira no magistério, “[...] seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Encontra-se aqui a ideia de “mentalidade de serviço” peculiar a certas ocupações femininas [...]”. (TARDIF, 2012, p. 76). Ou seja, podemos inferir que, para além da função de educadoras, as mulheres são responsabilizadas pelos cuidados que são naturalizados como parte da maternidade e induzidas à docência, não somente como uma escolha profissional, mas como uma escolha adequada ao ser mulher, implicando veladamente uma subalternidade pelo gênero.

A média do tempo de atuação no magistério ficou próxima de 25 anos, demonstrando que os professores que assumiram cargos de gestão são profissionais de carreira e com amplas experiências em suas áreas de atuação. Desse modo, interpretamos que alguns profissionais têm suas trajetórias profissionais marcadas por mudanças nas legislações que reformaram a educação básica (GATTI, 2009), como a Lei nº 5.692 de 1971, em que formação para a docência passou a ser ofertada nos cursos de ensino médio que tinham a habilitação em magistério, porém, segundo a autora, com prejuízos na qualidade da formação.

Posteriormente, as formações sofreram alterações por meio da promulgação da LDB Lei nº 9.394/96 que transferiu a formação desses professores para o nível superior e dispõe que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

No entanto, segundo Severino (2001), apesar de a LDB trazer avanços conceituais “[...] as políticas oficiais que a implementam, representam um retrocesso na qualidade da formação dos professores. Ao retirar da Universidade o lugar prioritário dessa formação, transferindo-a para os Institutos Superiores de Educação” [...] (SEVERINO, 2001, p. 177), foi comprometida a qualidade da formação em nível superior.

A formação dos professores(as) também é problematizada por Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) ao discorrerem que a reforma educacional brasileira, com vistas a acompanhar as reformas internacionais, apregou a importância da escola e na mesma intensidade, também

a constituiu em um local de formação em serviço e continuada para os profissionais da educação. Contudo, as inovações anunciadas acabaram, segundo os autores, promovendo um aligeiramento da formação docente, o que vai de encontro com o discurso sobre a importância da educação no mundo contemporâneo e a necessidade do país melhorar a qualidade da educação básica. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012). Neste sentido, a inclusão escolar foi anunciada como salvacionista, pois, todos precisam estar incluídos, porém, “Estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem”. (LOPES, 2007).

Observamos que a formação dos gestores escolares confirma os dados de outras pesquisas sobre a prevalência da formação inicial em Pedagogia. (SANTOS, 2011; SILVA, 2018; GATTI, 2009; 2019). Estas constatações vêm ao encontro da realidade municipal em que fizemos o trabalho de campo, que por muitos anos teve apenas uma única instituição de ensino superior, ofertando os cursos de Pedagogia, Contabilidade, Administração e Direito. Certamente, para as mulheres, o curso de Pedagogia se apresentava como o mais indicado pelas questões culturais de associação do exercício do magistério às funções femininas, conforme mencionamos.

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, retirou da graduação em Pedagogia as habilitações que aprofundavam o conhecimento específico em algumas áreas, como, por exemplo, a habilitação em Educação Especial. No entanto, os cursos de Pedagogia tinham recomendação para inserirem nos seus currículos as disciplinas de Educação Especial, conforme afirma a Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994. (ARAÚJO, 2017). Para os profissionais com mais tempo de atuação no magistério, este já foi um primeiro contato com esta área de conhecimento.

Desse modo, os gestores com formação em Pedagogia, tiveram pelo menos uma introdução sobre a temática Educação Especial em algum momento das últimas décadas. Desde 1990, a temática Educação Especial e Inclusão tem sido tema de várias formações e motivo de muitos debates e embates. É fato que as discussões sobre o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino se intensificou, a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (BRASIL, 2008). Também é fato que a inclusão se constitui em um desafio para os sistemas de ensino, não somente pela presença dos excluídos dentro das instituições, mas também, porque vivemos em “Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da

democracia [...]” (PARO, 2016, p. 26) impossibilitando, por vezes, a gestão escolar com perspectivas democrática participativa e inclusiva. Ademais, Vasconcellos (2002) corrobora com a assertiva, inferindo que não é novidade que a escola tem em sua história, a função autoritária, elitista, verbalista, voltada para a seleção social e de inculcação ideológica. Contudo, “Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva”<sup>43</sup>, já existente”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 15).

Na medida em que o trabalho pedagógico é definido como o âmago das instituições de ensino (VASCONCELLOS, 2002), a gestão escolar não acontece somente pautada em conhecimentos administrativos, mas também nos conhecimentos pedagógicos que induzem mudanças e interferem nas demandas do cotidiano escolar. Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ponderam que a administração escolar, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional, ou seja, a formação dos especialistas em educação, são realizadas em cursos de graduação plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, sendo garantida, nessa formação, a base nacional comum, ficando o pedagogo habilitado para os cargos acima referidos.

Neste estudo, observamos nos quadros 11 e 12 que trazem informações gerais dos gestores, através do ano de conclusão informado, que os gestores escolares formados em Pedagogia cursaram seus cursos na modalidade presencial de ensino. No entanto, as especializações em sua maioria, segundo informaram os gestores, foram cursadas na modalidade EAD ou semipresencial. Por outro lado, considerando que atuar na gestão requer dos profissionais “[...] o desenvolvimento de determinadas competências/habilidades que precisam ser tematizadas e experienciadas no decorrer do programa de formação que articule de forma sistemática teoria e prática [...]” (AGUIAR, 2001, p. 2007), nos deparamos com a já cristalizada fala de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”<sup>44</sup>, desvalorizando a formação de qualidade social referenciada e os conhecimentos teóricos.

A assertiva vem ao encontro de nossa empiria, também evidenciada por Boaventura (2008) e nos excertos das respostas dos gestores escolares que (não) compreendiam a teoria e (não) conseguiam relacioná-la com suas ações na prática cotidiana. O fato é que acreditam que, “[...] ser professor(a) é um dom e precisa gostar de criança [...] o conhecimento a gente faz no dia a dia [...] o que vale é a prática, isso não ensinam, aprendemos no chão da escola [...] quero ver esses doutores numa sala de aula com 35 alunos(as) de 6º ano e ainda os

---

<sup>43</sup> Grifos do autor.

<sup>44</sup> Grifos nosso.

*“especiais”<sup>45</sup> que não sabem nada [...] eles nem sabem porque estão no mundo, quanto mais na escola [...] a teoria é linda, a inclusão é linda [...] mas a realidade é nós que vivemos e sabemos [...] quero ver eles uma semana numa escola de verdade [...]”*. ( Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I e II- D J).

Essas falas, embora comuns nos corredores das escolas, vem nos mostrar que possivelmente os profissionais da educação não consideram suas áreas de conhecimento a partir da Ciência e que são respaldadas por teorias advindas de muitas pesquisas e comprovadas cientificamente. Assim, o senso comum é o conhecimento que resolve as situações imediatas e faz com que cada vez mais, se perpetue o discurso que na educação, a prática docente se realiza sem a sustentação da teoria. No entanto, é a clareza das concepções teóricas, “[...] que ajuda a pensar as práticas, porque só é possível mudança na realidade quando as concepções teóricas se transformam” (SANTOS, 2020, p. 164).

Seguindo na análise, observamos que quase 100% dos gestores escolares têm especialização em suas áreas de atuação. Contudo, nos chama a atenção, o fato de 9 gestores escolares possuírem cursos *lato sensu* em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, sendo que destes, 6 gestores concluíram o curso entre os anos de 2017 e 2020. Esse fato, relacionado ao tempo de experiência na gestão que ficou por volta de 5 anos, evidencia que a procura pela formação, deu-se após a indicação ao cargo, uma vez que, no referido município, os cargos de gestão (direção, coordenação e orientação) são em sua maioria, ocupados por indicações do poder executivo ou de quem assume a Secretaria de Educação, sendo que os critérios, nem sempre se pautam em questões pedagógicas.

Tendo em vista que a gestão democrática é fundamentada em legislações, nossa análise mostra que no município campo da pesquisa, a realidade contrasta com as próprias legislações municipais, não atendendo ainda, o que está previsto no Plano Municipal de Educação, Lei nº 2599/2015. (TIJUCAS, 2015). O documento traz na meta 17, que o município tem como objetivo assegurar condições, no prazo de 2(dois) anos para a efetivação da gestão democrática da Educação, haja vista que esta meta está em consonância com a meta 19 do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014). A gestão democrática também é assegurada na Lei Complementar nº 45/2016 (TIJUCAS, 2016), no título IV que trata dos Princípios e Fins da Educação no art. VII e inciso VIII, onde a gestão democrática do ensino público é assegurada

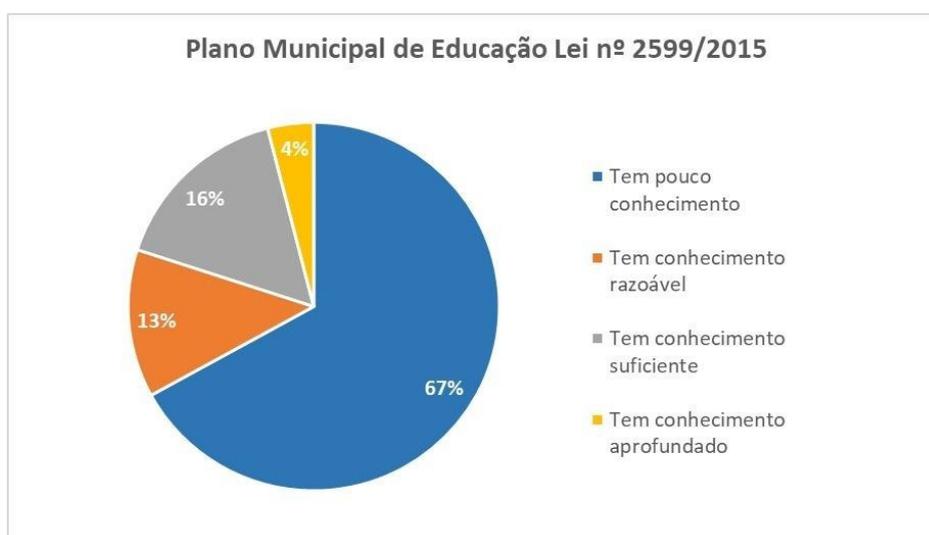
---

<sup>45</sup> Grifos nosso para destacar como a maioria dos gestores e professores se refere aos estudantes com deficiência - interpretamos como uma forma preconceituosa, pejorativa e capacitista de se referir a criança e adolescente com deficiência.

na forma da legislação e nas normas do Sistema de Educação.

Contudo, quando questionamos se os gestores escolares conhecem o Plano Municipal de Educação, Lei nº 2599/2015 (TIJUCAS, 2015), as respostas nos mostraram que os gestores escolares têm pouco conhecimento do documento, conforme apresentado no gráfico 4. Pelas respostas, inferimos que não conhecem as propostas municipais e nem as metas e estratégias que possibilitam à gestão educacional municipal realizar uma educação de qualidade social referenciada e inclusiva para a rede municipal.

GRÁFICO 4- Respostas dos gestores sobre o conhecer Plano Municipal de Educação



Fonte:Elaborado pela autora

Certamente, nos chama a atenção o fato de que 67% dos gestores escolares desconhecem as legislações educacionais, porque esse desconhecimento tem implicações diretas na forma como concebem e conduzem a gestão de suas unidades escolares. Esse fato foi evidenciado nos estudos de Lepke (2019), que constatou em sua pesquisa, que os gestores escolares asseguraram não terem realizado leituras sobre a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, assim como dos demais documentos que regulamentam e orientam os sistemas de ensino na perspectiva inclusiva. Essa premissa tem implicações práticas no cotidiano escolar, pois os gestores acabam aceitando os rumos que a gestão educacional vai conduzindo a educação escolar, de acordo com o projeto de sociedade da gestão maior que conduz o país, o estado e o município.

No âmbito municipal em relação à gestão escolar, vivemos em termos de escolha dos gestores escolares, uma pseudo-democracia, já que a escolha ainda se dá por meio da indicação político-partidária em detrimento das escolhas democráticas de eleição pela comunidade.

(LIBÂNEO, 2013; PARO, 2016). Dada a situação, Paro (2016) considera um absurdo a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. Desse modo, prevalece a exclusão não só dos grupos historicamente excluídos, mas também, de grande parte dos filhos da classe trabalhadora (PARO, 2016) que são nossas crianças e adolescentes, estudantes da educação básica pública. Contudo, acreditamos que o comprometimento da equipe gestora com uma educação pública de qualidade poderá ir na contramão da assertividade e contribuir significativamente para a disseminação de uma cultura de escola inclusiva.

### 6.2.3 Gestão Escolar e Inclusão: A utopia de uma escola inclusiva

No decorrer deste texto, por meio das obras dos autores citados, discutimos os conceitos de gestão escolar democrática, entendendo ser a inclusão uma premissa desse processo. Nesse estudo, nos referimos a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, mas defendemos a inclusão não apenas como um imperativo das políticas e, sim, como o direito de todos e todas à uma educação pública de qualidade.

Certamente, compreendemos as dificuldades e sabemos dos desafios da gestão escolar e também dos professores, porém, a inclusão como imperativo das políticas educacionais ou como questão de justiça social, é um processo sem volta. Dessa forma, se faz necessário pensar em como eliminar as barreiras culturais (conceituais e atitudinais), políticas (normas irreais, contraditórias) e didáticas (ensino e aprendizagem), que impedem o acesso à cultura e a participação de todos na escola. (MIRANDA, 2009). Implicamos na responsabilidade direta ou indireta dos gestores escolares no processo de inclusão escolar, por estarem diretamente no *locus* onde este processo tem possibilidades (ou não) de se efetivar, a partir do modo como os gestores conduzem suas ações e mobilizam o coletivo escolar em direção a este processo.

Porém, a fala da gestora aponta que a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é entendida no cotidiano como algo separado da dinâmica escolar e como sendo da responsabilidade de outros profissionais, pois, *“Tem o pessoal que cuida dos especiais e trabalham com eles e os professores não entendem e nem tem tempo para fazer materiais, as salas são cheias. Quando cobramos, eles nos olham com descrédito e logo vêm críticas e reclamações [...]. A inclusão também é socializar, já estão aprendendo alguma coisa.”* (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I- D B).

Apoiando-nos em Santos (2020, p. 163), entendemos que “Gestão e inclusão, enquanto processos humanos são dois conceitos interativos no contexto de uma escola e de uma sociedade

[...]”. Para a autora, as escolas são instituições vivas permeadas por pluralidades e contestações da sociedade. Neste sentido, gerir uma escola requer compreensão da complexidade que envolve todos os elementos que constituem a sociedade e se apresentam no contexto escolar em meio às contradições. Assim, acreditar na educação para além da socialização é garantir o direito à educação de qualidade e não apenas o cumprimento de políticas públicas.

Nessa perspectiva, Miranda (2009, p. 208) corrobora questionado “Em que medida os sistemas municipais de ensino têm proporcionado à sua rede escolar condições necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência?”. Nesse estudo, nossa metodologia nos permitiu experienciar e acompanhar em determinado espaço de tempo, como os gestores escolares compreendem a gestão escolar enquanto processo de condução das unidades escolares na perspectiva inclusiva. Corroboramos que compreender a perspectiva inclusiva da gestão escolar requer mais do que mudanças organizacionais ou físicas, pois, “[...] requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 148).

Os escritos dos autores convergem com nossa empiria e também com os estudos de Santos (2011), para quem, apesar da existência do discurso da gestão democrática na escola, ela em realidade está distante em se consolidar como parte de um projeto de educação inclusiva, haja vista que faltam as condições para as escolas atenderem a diversidade de seus estudantes, dentre eles, as especificidades das crianças e adolescentes com deficiência. Durante nossas observações, ficou claro que, para além das questões políticas e operacionais (MIRANDA, 2009) para atender as demandas educacionais advindas do processo de inclusão escolar, os gestores das escolas públicas municipais carecem de conhecimentos que transcendam as questões administrativas e burocráticas, como podemos perceber na fala da gestora, “*É difícil administrar a escola hoje, há muitas resistências dos professores com a inclusão [...] falta recursos e os profissionais não aceitam as mudanças [...] acham que temos mesmos alunos de anos atrás que não aprendiam e encaminhávamos para a APAE [...]. Hoje, eles têm direitos e somos cobrados, temos que repensar nossa educação e nossa escola*”. (Coordenadora Pedagógica de uma unidade escolar de Educação Infantil - C Aa).

No percurso vivenciado, em diversos momentos ouvimos depoimentos como este e nos preocupamos sempre em dialogar com os gestores no sentido de ouvi-los e apresentar possibilidades de discussão com seu grupo, a partir da compreensão de que as mudanças são possíveis. “Transformar práticas educativas na direção da construção de uma escola inclusiva

requer tempo e uma verdadeira implicação. Trata-se de um processo de transformação gradual [...]” (FIGUEIREDO; POULIN, 2020, p. 123) e a formação contínua é o caminho que acreditamos que pode abrir possibilidades que se apresentam para as mudanças almejadas.

Segundo Santos (2020), o gestor escolar é o articulador do processo democrático vivenciado numa escola para todos e, a ideia de gerir, é um processo no qual se acredita que existem possibilidades de soluções para os problemas por meio de procedimentos dinâmicos de gestão, consubstanciados por uma visão de mundo e de pessoas não acabadas. Contudo, é necessário entender que a gestão escolar também implica em gerir a dinâmica da escola alinhada com as diretrizes e políticas educacionais (SANTOS, 2020) em relação à sociedade e à formação do aluno (LIBÂNEO, 2013), sem desconsiderar o fato que os textos das políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estão alinhados ao “[...] projeto social hegemônico das políticas que sustentam a escola para todos e segue um modelo universalista na gestão (ampliação ao acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégia para apoiar a permanência) [...]”. (GARCIA, 2009, p. 135).

Contudo, entendemos que os profissionais da rede municipal quando assumem cargos públicos na gestão escolar assumem publicamente responsabilidades e compromissos com a educação da comunidade onde estão inseridos. Assim, suas propostas de trabalho precisam estar em consonância com os princípios da gestão democrática que, segundo Santos (2020), trazem implícito os preceitos da inclusão, que no entendimento da autora, é a única forma de gerir uma escola de qualidade para todos. Nessa perspectiva, a gestão escolar é um meio para a realização dos princípios, diretrizes e objetivos de ações educacionais e não uma simples função administrativa. (LIBÂNEO, 2013; SANTOS, 2020).

Neste sentido, mais uma vez diferenciamos os conceitos de gestão escolar e administração da unidade escolar. Salientamos isso, porque os gestores escolares participantes da pesquisa demonstram não terem clareza quanto a função da gestão na organização do cotidiano escolar. Gestão e administração não são sinônimos e trazem diferenças conceituais e Políticas. (LIBÂNEO, 2013). A gestão tem como objetivo, prover condições e recursos necessários ao funcionamento da escola de modo a garantir a aprendizagem de todas as crianças e adolescentes e, nesse sentido, gestão é mais abrangente que o termo administração. (LIBÂNEO, 2013).

Até muito recentemente, a gestão educacional era embasada na teoria e nos processos de gestão burocrática adotadas das empresas. “Sob esse enfoque, a gestão assumiria o modelo burocrático, em que a eficiência e eficácia ocupam a centralidade das questões gerenciais, sobrepondo-se à especificidade da organização educacional”. (BORDIGNON; GRACINDO,

2001, p. 161). Nas respostas dos gestores, ficou evidente que as questões burocráticas se destacam nas suas preocupações em detrimento das questões pedagógicas, conforme elencado a seguir: “*É Minha responsabilidade cuidar da documentação e da administração da escola, preciso sempre estar fazendo o sistema...*” (Diretora unidade escolar de Educação Infantil – D Dd); “*Faço toda parte administrativa e a pedagógica cabe aos professores...*” (Diretora unidade escolar Educação Infantil -D Ee); “*Administro a documentação escolar, a estrutura da escola, materiais pedagógicos, patrimônio escolar, cuidado do recreio, recepciono os alunos, atendo os pais, professores e alunos...*”. (Diretora unidade escolar Fundamental I -D A); “*Minha função é acompanhar as ações pedagógicas dos professores em sala de aula, acompanhar o resultado das aprendizagens, planejamento de professores e não sobra tempo para reuniões pedagógicas, não dou conta de tanta função...*”. (Coordenador(a) pedagógica unidade escolar Fundamental I e II- CK); “*Fazer atividades burocráticas, ajudar no andamento da organização da escola, cuidar do sistema...*” (Coordenadora Pedagógica unidade de Educação Infantil – C Bb).

Imediatamente as respostas vão ao encontro do conceito de gestão científico-racional, que reduz a gestão ao cumprimento de normas administrativas e curriculares, primando pelas formas de coordenação dos trabalhos dos professores, pelo controle dos recursos materiais e financeiros, onde as decisões são centralizadas e com pouca participação das pessoas numa evidente separação do trabalho administrativo e do trabalho pedagógico. (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, quando questionados sobre o que entendem por gestão democrática, as respostas foram quase unânimes e se sintetizaram em “*É onde existe **participação**<sup>46</sup> de todos os membros da escola, pais, professores, alunos e comunidade*” (Diretora unidade de Ensino Fundamental I -D B); “*Gestão democrática é a **participação** do corpo pedagógico e do administrativo, ou seja, a comunidade escolar nas ações, planejamentos durante o ano letivo*” (Orientadora da unidade de Fundamental I e II- O K); “*Na gestão democrática deve haver **participação**, compreensão da administração escolar como atividades meio e reunião de esforços coletivos, colaboração para o Projeto Político Pedagógico e outros*” (Diretora Adjunta unidade Educação Infantil -D Bb); “*É a **participação** efetiva de todos os segmentos escolares, funcionários, professores, associação de pais em todos os aspectos da organização*” (Diretora unidade Educação Infantil – D Aa); “*Gestão democrática é quando há **participação** de toda equipe, cada um desenvolvendo o seu papel para o objetivo comum*” (Diretora unidade

---

<sup>46</sup> A palavra está destacada pela sua importância que tem no conceito de gestão democrática, pois para os autores referenciados participação significa processo democrático.

de Educação Infantil P E -D L1).

Observamos por estas respostas, que os gestores buscaram responder o que entendiam por uma concepção de gestão democrática e a palavra **participação** se destacou como elemento principal, quando se referiam ao conceito de gestão democrática da escola. Contudo, questionamos que sentido os gestores escolares atribuíam ao conceito de participação enquanto aspecto da gestão escolar democrática. Na literatura especializada, os autores trazem que na gestão democrática da escola pública a

[...] participação não se constitui um fim em si mesma [...] deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. (LÜCK, 2013, p. 51-52).

No entanto, nossa presença nas unidades escolares possibilitada pela observação participante, evidenciou que os gestores escolares não entendiam a **participação** como processo coletivo e colaborativo de tomar decisões de acordo com as intenções da comunidade escolar. As ações estavam centradas no viés da participação em reuniões rápidas para repassarem recados, reuniões com pais no início do ano letivo, nos Conselhos de Classes, nos eventos da escola e reuniões esporádicas para tratar de alguma eventualidade envolvendo família, professores e crianças e/ou adolescentes.

Certamente se faz necessária a participação nesses aspectos, porém este tipo de participação não corresponde ao conceito de participação como princípio de democracia. Ou seja, “[...] aceitando que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação [...] que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões [...]” (PARO, 2016, p. 22), o que não é observado no contexto deste estudo pela falta de entendimento do que é efetivamente uma gestão escolar democrática fundamentada na participação da comunidade escolar.

Embora tenhamos observado situações de compartilhamento de trabalhos e distribuição de algumas tarefas, nossa empiria evidenciou que os gestores escolares das unidades observadas em sua maioria têm “[...] seu perfil definido pelos princípios de autoridade e competência técnica, comprometido apenas com a eficiência da organização, situando-se como dono da mesma e das vontades dos que dela participam”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 162).

Assim, como já apontado pela literatura especializada, nosso estudo também identificou que há certa ingenuidade por parte dos gestores escolares quando respondem que priorizamos procedimentos administrativos e burocráticos, que também são importantes para a

organização das unidades escolares, apesar disso não se caracterizar como uma gestão democrática. Desse modo, se faz necessário qualificar a gestão escolar para que planejem suas ações e compartilhem suas decisões com a finalidade de assegurar a aprendizagem de qualidade de todos os estudantes. Do contrário, estão apenas conduzindo a administração do espaço escolar. Santos (2020) assevera que a gestão democrática exige muito mais que administrar, pois é preciso configurar algumas características fundamentais para sustentar ideias e viabilizar práticas. Ou seja, há a necessidade de se aprofundar e refletir sobre o trabalho coletivo, a participação da comunidade escolar, o processo de comunicação, a liderança do gestor(a) escolar e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, aos profissionais que trabalham na escola, é requerido que desenvolvam competências específicas para realizar a prática da gestão (LIBÂNEO, 2013), mas uma gestão democrática efetiva, pois o perigo do senso comum é o de não refletir sobre as práticas exercidas. (SANTOS, 2020).

Portanto, na efetivação da escola inclusiva, está consubstanciada a gestão democrática da escola pública, do contrário, continuamos vivendo as experiências de uma inclusão excludente, no contexto escolar. Ou seja, as crianças e adolescentes com deficiência estão inseridos, mas excluídos dos processos educacionais e das relações que ali se estabelecem. De fato, acreditamos que gestores escolares comprometidos e qualificados para seus cargos contribuem para a disseminação de uma cultura escolar inclusiva a partir de uma gestão democrática, participativa, e, conseqüentemente, inclusiva. Certamente, neste processo, conhecer as políticas educacionais voltadas à garantia da inclusão escolar é uma premissa da gestão democrática. Neste sentido, na sequência discutiremos sobre o que nos revelou os dados sobre o conhecimento que os gestores escolares tem do documento.

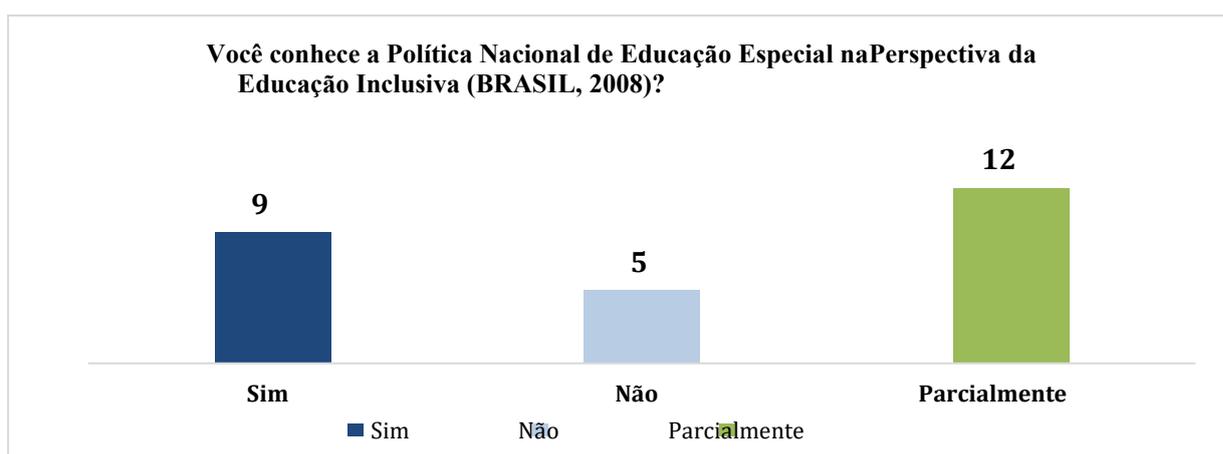
#### **6.2.4 Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um documento (des)conhecido pela Gestão Escolar**

Neste estudo, discutimos amplamente a inclusão como imperativo das políticas educacionais brasileiras a partir das orientações dos organismos internacionais e também pelo viés de justiça social para com as pessoas com deficiência que foram segregadas em instituições especializadas. Neste movimento, tomamos como ponto central para nossa discussão, a importância dos gestores escolares conhecerem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um instrumento para subsidiar suas ações e auxiliá-los na construção de uma cultura de escola inclusiva.

O documento organiza a modalidade Educação Especial na rede regular de ensino e orienta as escolas sobre seus serviços e profissionais que atuam viabilizando o processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência na escola comum. Esta política vem reiterar o que está estabelecido na Constituição Federal (1988) sobre o direito de todos à educação e está fundamentada no “[...] no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e a diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. (BRASIL, 2010, p. 7).

Entendemos que realizar uma gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva requer conhecimentos das políticas educacionais vigentes. Neste sentido, inferimos ser importante saber se os gestores escolares conhecem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva e seus serviços; se sabem quem é o público-alvo da política, se conhecem o serviço de Atendimento Educacional Especializado e que conhecimentos consideram importantes para conduzir a gestão na perspectiva da educação inclusiva. Isso nos possibilitou desenvolver a formação continuada ofertada a partir de suas demandas de conhecimentos reais e, assim, responder nosso segundo e terceiro objetivos específicos. As respostas podem ser conferidas nos gráficos 5 e 6 e serão discutidas no decorrer do texto.

GRÁFICO 5 - Resposta sobre a Política Nacional de Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico 5, apenas 35% dos gestores escolares conhecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), enquanto 19% não conhecem e 42% conhecem parcialmente. Isso nos leva a inferir que os gestores escolares ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade substitutiva do ensino

regular e baseada em concepções que entendem a deficiência como algo incapacitante e limitador. (BARBOSA, 2020). Neste sentido, suas ações evidenciam que não se sentem responsáveis pela escolarização das crianças e adolescentes com deficiência e que não contemplam em seu planejamento o atendimento das especificidades deste alunado, transferindo essa responsabilidade apenas para a gestão educacional.

Isso corrobora com os escritos de Machado(2020), ao afirmar que professores e gestores “têm a ilusão de que conhecer uma criança com deficiência é dominar o conceito, as características e o modo como ela aprende, o que implica na aquisição de grande número de conhecimentos, mas que no final serve apenas para encerrá-lo numa categoria, porém, o estudante com deficiência não é uma categoria, não se encerra num conceito”. (MACHADO, 2020, p. 38). Assim, pois, é necessário conhecer as deficiências só no sentido de pensar as possibilidades de estratégias e metodologias para mediar sua aprendizagem. Desse modo, as legislações, as políticas e os programas disponíveis são apoios e recursos de acessibilidades necessários para subsidiar a inclusão escolar e garantir a qualidade da aprendizagem deste alunado. No gráfico 6 elencamos as respostas dos gestores sobre o público alvo da Educação Especial.

GRÁFICO 6 - resposta sobre o público alvo da Política Educação Especial



A partir da leitura do gráfico 6, embora 50 % dos gestores escolares responderem que conhecem qual é o público dos serviços da Educação Especial, nossa empiria constatou que na prática cotidiana há uma tendência generalizada de encaminhamentos de crianças e

adolescentes para os serviços da Educação Especial porque “apresentam alguma coisa<sup>47</sup>”. Esse fato é recorrente e tem aumentado em proporções consideráveis, principalmente neste momento histórico da humanidade, onde vivemos as consequências do contexto pandêmico com crianças e adolescentes que apresentam as sequelas do isolamento social, dentre outros aspectos. No entanto, é preciso ter clareza que a Política Nacional de Educação Especial define como seu público alvo as crianças com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, destinando recursos e ferramentas facilitadoras da inclusão escolar nas redes regulares de ensino.

Lembramos que além das legislações educacionais mencionadas, temos também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto nº 6.949/2009 que advogam e asseguram que pessoas com deficiência tenham seus direitos humanos fundamentais, corroborando que o direito educacional da pessoa com deficiência deva ser efetivado sem discriminação e com condições de igualdade a partir de um sistema educacional inclusivo. Desse modo, para que se materializem os objetivos previstos nas legislações e documentos, é imprescindível uma reforma no sistema educacional brasileiro “[...] extirpando-se de toda forma de discriminação ou exclusão das pessoas com deficiência, até mesmo sob as mais diversas justificativas, como de não estar a escola preparada para recebê-los [...] de não ter ele condições de aprender [...] condutas que podem ser consideradas crime pela legislação pátria<sup>48</sup>”. (BEZERRA, 2020, p. 93). Neste sentido, conhecer a legislação, é garantir a inclusão.

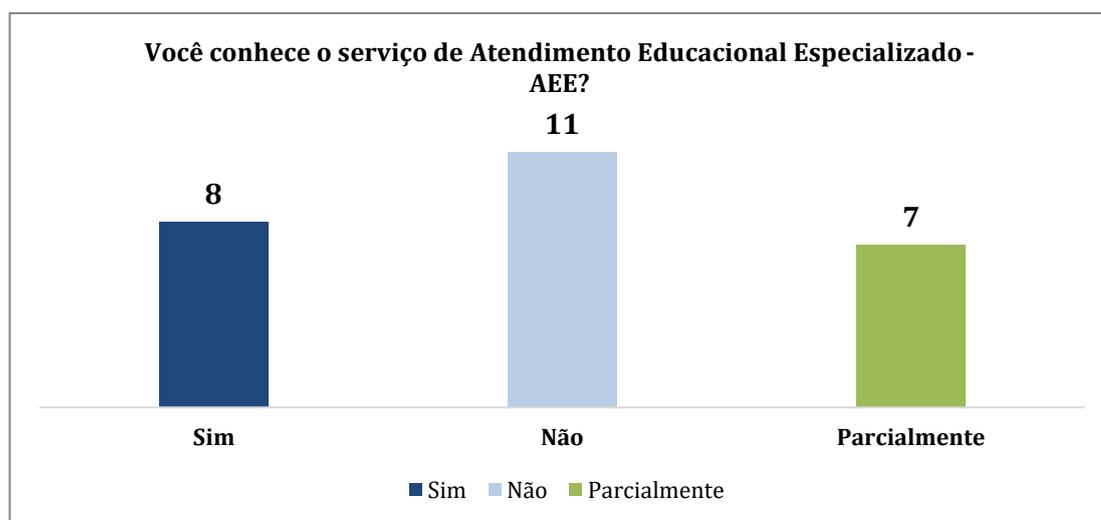
Para além disso, questionamos os gestores escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado, conforme o gráfico 7.

---

<sup>47</sup> Grifos nossos

<sup>48</sup> CF. artigo 8º, inciso I, da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1985, agora com nova redação conferida pela Lei nº 13.146/2015 (Bezerra, 2020, p. 93).

GRÁFICO 7- resposta sobre o Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborado pela autora

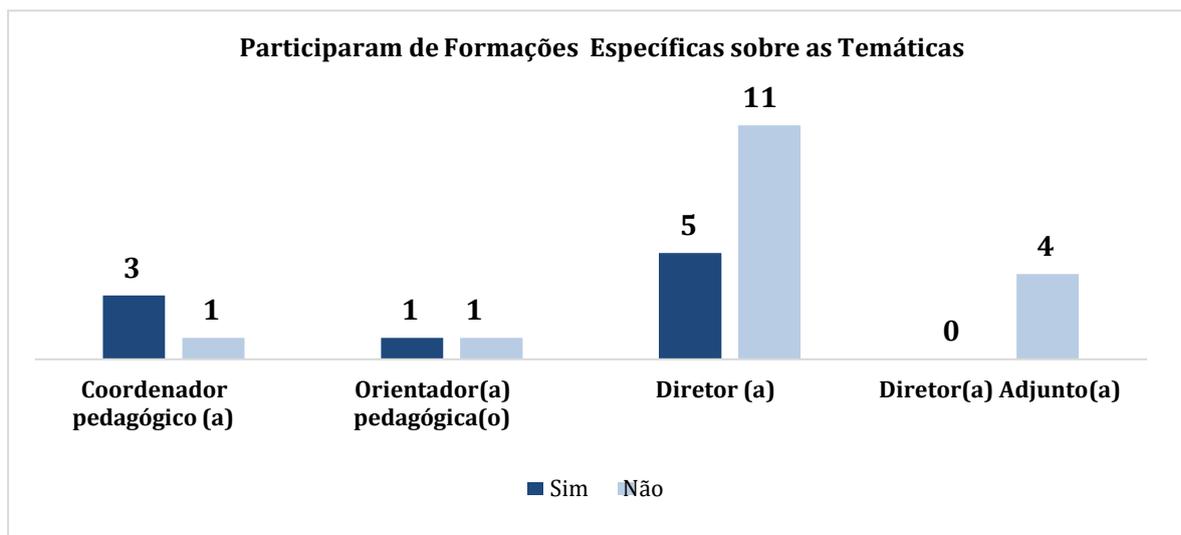
Considerando que a maioria dos gestores escolares conhece apenas parcialmente a Política Nacional de Educação Especial, não nos surpreendemos com o fato de 42% dos gestores escolares não conhecerem o Atendimento Educacional Especializado. O AEE, conforme já mencionado, é um serviço da Educação Especial que complementa ou suplementa a escolarização e, quando efetivo, garante a inclusão escolar pela possibilidade de acesso ao currículo, possibilitada pela oferta das acessibilidades disponíveis. No entanto, Machado (2020) discorre que não é fácil compreender o AEE na perspectiva inclusiva devido às concepções e estigmas que marcam as pessoas com deficiência, se estendendo isso aos estudantes que “[...] são marcados como aqueles que apresentam desempenho acadêmico que não atende ao esperado pela sala de aula comum”. (MACHADO, 2020, p. 37).

De fato, conhecendo a realidade do campo da pesquisa e a situação educativa das crianças e adolescentes com deficiência de grande parte de nossas unidades escolares, inferimos que muitos dos princípios da escola inclusiva enunciados pelas políticas vigentes ainda não se materializaram na prática cotidiana, porém, algumas ações de mudança estão ao alcance dos gestores escolares. Neste sentido, Machado (2020) corrobora ponderando que se faz necessário conhecer a criança e o adolescente com deficiência na sua interação com o ambiente escolar, a partir de suas experiências e de suas relações humanas e, primordialmente,

[...] colocar em evidência que ele não vive sua deficiência do mesmo modo que outro estudante com a mesma deficiência. Essa perspectiva rompe com a formação de especialistas em cada área de deficiência, [...]. Verdades absolutas sobre o aprender e o ensinar precisam ser desaprendidas para que sejam encontrados caminhos que deem conta da diferença de todos nós. (MANTOAN, 2020, p. 82).

Na sequência, apresentamos quantos gestores escolares responderam terem, em algum momento, feito formação específica referente à temática Educação Especial e Inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência e Gestão Escolar. Observamos que todos os 26 gestores pesquisados participantes responderam a esta questão, conforme gráfico 8.

GRÁFICO 8- Primeiro bloco de questões - Educação Infantil / Ensino Fundamental I e II



Fonte: elaborado pela autora

As respostas evidenciam que dos 26 gestores escolares, 65% responderam que não participaram de formação específica sobre as temáticas e que 35% já tiveram formações, mas não com o foco na gestão escolar. Ou seja, percebe-se que a formação continuada poderia subsidiar as ações e práticas cotidianas dos gestores escolares, haja vista que “Todos [...] incluindo a gestão administrativa devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvoda Educação Especial [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 31), permanecendo em grande parte uma inclusão excludente, conforme observado no cotidiano escolar do contexto da pesquisa.

Como sabemos, o Brasil assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2010) e mais do que uma nova proposta educacional “[...] a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar; uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas*<sup>49</sup> que atinjam todos os alunos”. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16). Compreender que toda criança e adolescente tem o direito

<sup>49</sup> Grifos da autora

inalienável a educação, significa acreditar na educação de todos e todas independente de suas características físicas, psíquicas e sociais. Dessa forma, inferimos que conhecer a política de Educação Especial é possibilitar o acesso com qualidade e condição necessária para que seja facultada para a criança e adolescente com deficiência, uma vida com maior dignidade.

Evidentemente, o conhecimento das políticas vigentes é uma lacuna na formação dos gestores atuais das unidades escolares que foram o campo da pesquisa. Esta observação vai ao encontro dos escritos dos autores mencionados e reflete nas respostas dos gestores escolares de que *“É importante compreender o papel do gestor na educação inclusiva”* (Diretora de uma unidade de Educação Infantil DAA); *“Sem o conhecimento das leis e a mobilização de todos na escola, ficamos apenas na integração”* (Diretora de uma unidade de Educação Infantil D Ee); *“Eu não compreendo o que é este AEE que tanto falam, não é reforço escolar, então o que é?”* (Orientadora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I e II O K); *“Eu preciso conhecer a Política Nacional de Educação Especial. No Estado<sup>50</sup>, é diferente [...] eu nem sabia que o município tinha Salas de Recurso [...]”* (Coordenadora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental II C K).

Outros exemplos, *“Eu gostaria de fazer cursos sobre gestão e inclusão, entender das políticas inclusivas e o papel de cada profissional, é uma dificuldade passar isso para os professores - para eles, todos os alunos precisam de professor auxiliar...”* (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I- DA); *“Eu gostaria de fazer uma formação sobre o papel do gestor na educação inclusiva, é importante saber como devemos fazer esses processos...”* (Diretora de uma unidade de Ensino Fundamental I- D C); *“Acho importante conhecer os programas e serviços como o Atendimento Educacional Especializado e recursos para Educação Especial [...] a gente sabe que estes alunos precisam de apoio, mas não é fácil trabalhar com eles, se não conhecemos as leis.”* (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental II- D J\*); *“Eu vou falar a verdade, não adianta dizer que tem inclusão - para mim é uma exclusão - eles não aprendem como os outros e nós não temos formação para trabalhar com eles - o certo é que eles ficassem com as professoras de Educação Especial na salinha dela, - acho que iriam aprender mais.”* (Diretora de uma unidade de Ensino Fundamental I e II-DL).

As respostas nos mostram que quando a gestão não conhece as legislações não compreende a importância de seu papel frente ao processo de inclusão. Dessa forma, deixa de

---

<sup>50</sup> O estado de Santa Catarina tem sua própria legislação de Educação Especial desde 2006, sendo anterior a política nacional e tem orientações divergentes da mesma.

realizar ações e, conseqüentemente, compromete o trabalho de professores e funcionários. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). A falta de conhecimento corrobora para uma desresponsabilização dos gestores escolares com o processo educativo deste alunado, transferindo, como já referido em muitos estudos analisados, a responsabilidade para os profissionais da Educação Especial. É neste sentido, que Santos (2020) nos diz que o óbvio precisa ser repetido para não ser obliterado.

Com a publicação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), houve uma grande mudança na concepção de Educação Especial. Esta deixou de ser uma modalidade substitutiva à escola comum e passou a ser entendida como uma legislação que apoia e dá condições para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Foi, nesse momento, que a

[...] Educação Especial, passou a ser estruturada por três eixos: constituição de um arcabouço político fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas. (BRASIL, 2010, p. 8).

Entretanto, a construção de uma educação inclusiva não se efetiva sem a implicação da gestão educacional e escolar neste processo. Na escola, a gestão é a base do funcionamento da escola e evidenciamos a importância da formação continuada como condição de aprendizagem permanente e uma complementação da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho (LIBÂNEO, 2013) na área de conhecimento Educação Especial e Inclusão.

Neste estudo, a formação continuada é um prenúncio para as mudanças que se almejam no domínio da educação inclusiva (FIGUEIREDO; POULIN, 2020), pois reconhecemos que “A educação escolar, ao longo dos tempos, tem sido envolvida em um constante processo de mudanças nas leis, nas políticas educacionais nacionais e locais e nas concepções”. (MACHADO, 2020, p. 36). Contudo, Freitas (2009, p. 221) questiona “[...] em que medida as políticas públicas denominadas inclusivas garantem o acesso à escolarização, uma vez que estamos inseridos numa forma de organização econômica, cultural e social excludente?”.

Para compreender as questões suscitadas que perpassam nossa pesquisa e se materializam no *locus* estudado, buscamos apoio nos escritos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.32), ao discorrerem que

A política de educação inclusiva no Brasil, através dos seus inúmeros documentos oficiais, garante o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de

qualidade, e que respeite a diversidade humana, porém sabe-se que sua concretização acontece a passos lentos, pois depende do investimento em recursos materiais, e humanos e da reestruturação do sistema de ensino. Necessita também da mudança de atitude e de papéis de inúmeros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Corroboramos com as autoras, que sem o comprometimento coletivo de todos que fazem a educação, as mudanças que levam ao sucesso da inclusão escolar de crianças e adolescentes acabam sendo exemplos isolados. Como observamos na fala dos gestores, há uma preocupação em conhecer mais sobre a modalidade de Ensino da Educação Especial e seus serviços, porém, também observamos que alguns gestores escolares ainda questionam a inclusão escolar e acreditam ser a instituição especializada ou a escola especial, o local ideal para as crianças e adolescentes com deficiência pelo fato de lá haver profissionais especializados (área clínica) para atenderem suas necessidades específicas.

Esta perspectiva nos causa estranhamento, pois, segundo Dutra e Santos (2020), no Brasil os princípios da inclusão mudaram os rumos da Educação Especial ao garantir mudanças nas políticas de formação, no financiamento e na gestão, assegurando não só as condições de acesso, mas a participação e a aprendizagem de todas as crianças e adolescentes, rompendo com o processo de segregação. “Visando sepultar o mito da incapacidade de aprender, o sistema educacional inclusivo é orientado a se organizar coerentemente com o propósito de tornar efetivo o direito de todos a educação [...]” (DUTRA; SANTOS, 2020, p. 114) ao promover as condições de acessibilidade e práticas pedagógicas que beneficiem a aprendizagem de diferentes perfis de crianças e adolescentes.

Dessa forma, conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seus serviços, significa reconhecer a modalidade de Educação Especial não mais como substitutiva da escola comum, mas como apoio ao desenvolvimento inclusivo das escolas. (BARBOSA, 2020). Nesta direção, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço instituído pela política e regulamentado pelo Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 e definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2010, p. 27).

Contudo, as pesquisadoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam em seus escritos que há muitas fragilidades neste serviço a partir do modo como é organizado nas escolas, pois há a falta de clareza sobre a relação do currículo da sala comum e da sala do AEE, além de identificarem dificuldades no planejamento sistematizado das atividades realizadas com as crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial, dentre outros fatores.

Essas fragilidades também foram evidenciadas na observação participante e inferimos que a falta de uma política municipal de Educação Especial vai ao encontro da cultura de invisibilidade que esta modalidade tem, tanto no âmbito da gestão educacional quanto no âmbito da gestão escolar. Entretanto, a educação inclusiva no ensino regular é assegurada no Plano Municipal de Educação, Lei nº 2599/2015 (TIJUCAS, 2015), na Lei Complementar nº 45/2016(2016) e na concepção de Educação adotada pela Secretaria Municipal de Educação, reiterada em seu Projeto Político Pedagógico em consonância com as legislações estaduais e nacionais e que também (deveriam) norteiam os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares da rede municipal de ensino.

O Projeto Político Pedagógico é apontado na literatura e também nas pesquisas de Tezani (2008), Boaventura (2008), Santos (2011), Valim (2013), Ferreira (2015) e Silva (2018), como o documento que norteia o trabalho dos gestores escolares e como instrumento da gestão democrática, possibilitando a construção da escola com perspectivas inclusivas. O documento que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, traz que o Projeto Político Pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização. (BRASIL, 2010).

No entanto, nossa empiria e análise documental confirmam os achados das pesquisas mencionadas e as incoerências que permeiam os documentos analisados das unidades escolares campo da pesquisa, nos impelindo a abrir mais uma categoria de discussão.

### **6.2.5 Projeto Político Pedagógico: instrumento (in)visibilizado pela gestão escolar nas escolas de ensino regular de Educação Básica**

Segundo Mantoan (2006, p. 184), “O exercício de pensar a escola, olhando-a na frente e no verso, é sempre instigante e surpreendente, porque queremos saber cada vez mais o que ela esconde, quando se deixa entrever”. Neste movimento, adentramos no cotidiano das escolas municipais que foram o campo da pesquisa, com a intenção de pensar e repensar as possibilidades de mudanças na escola a partir da conscientização dos gestores escolares sobre a importância do seu papel para a criação de uma cultura de escola inclusiva.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento imprescindível para a criação da cultura escolar inclusiva, pois a finalidade da organização escolar é “[...] garantir aos alunos o óbvio – o direito à educação”. (MANTOAN, 2006, p. 184). E, “[...] esse empreendimento exige novas propostas de natureza teórico-prática e ações que devem caminhar

decisivamente, a fim de que os processos de mudanças nas escolas possam garantir o óbvio: escola boa só pode ser uma escola para todos!”. (MANTOAN, 2020, p. 77).

No terreno dessa obviedade, Santos (2020, p.166) questiona “[...] como é possível uma proposta de escola defender princípios como cidadania, liberdade, espírito crítico e não se organizar como uma gestão democrática?” Como organizar uma gestão democrática se essa não estiver desenhada no Projeto Político Pedagógico? Porque ainda precisamos defender a importância deste documento, tão caro para a escola e tão invisibilizado pelos gestores escolares?

Assim como Santos (2011) e Valim (2013), nossa empiria verificou que o Projeto Político Pedagógico é um documento que se encontra no limbo das unidades escolares, enquanto instrumento da gestão democrática e inclusiva. As pesquisas analisadas trazem que os gestores escolares dizem saber da importância do documento, mas os autores(as) constataram que o PPP ainda é um documento de “gaveta<sup>51</sup>”, elaborado geralmente pelos gestores ou alguns profissionais (convidados) para cumprir as legalidades das legislações sem a participação da comunidade escolar, o que é “[...] inadmissível encomendar um projeto a terceiros [...] mesmo que sejam educadores, estão fora do contexto. A escola pode buscar assessorias, mas a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos”. (BUSSMANN, 1995, p. 38).

Certamente, é contraditório falar de gestão democrática e inclusão escolar se esta não estiver consubstanciada no Projeto Político Pedagógico. Na área de conhecimento da Gestão Escolar, o documento é “[...] entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11), ou seja, é no PPP que as escolas formulam os objetivos, os planos de ação, os meios de sua execução e os critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 125) e os processos de exclusão se perpetuam privando crianças e adolescentes do direito a educação que é a “[...] prerrogativa da condição cidadã, que implica uma vida comunitária cada vez mais próximo dos ideais democráticos de convívio social, liberdade e participação nas decisões públicas”. (MANTOAN, 2006, p. 184-185).

Dessa forma, discutimos as correlações das temáticas Gestão Escolar e Inclusão e, nesse sentido, questionamos os gestores se a unidade escolar contemplava no PPP a oferta do Atendimento Educacional Especializado e, caso a resposta fosse **sim**, o que constava no

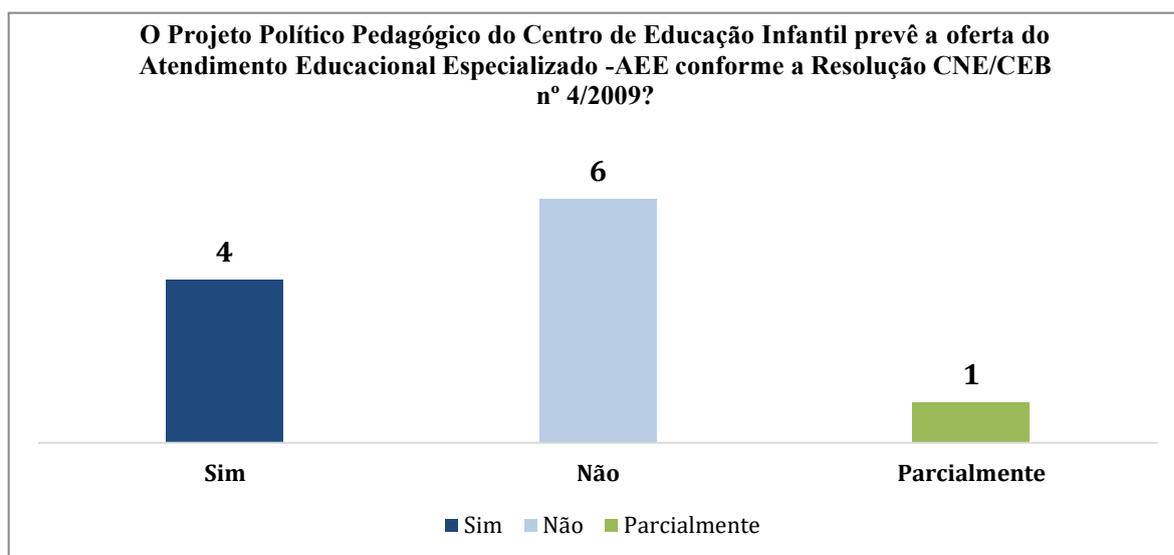
---

<sup>51</sup> Expressão usada para se referir que o documento é elaborado para as formalidades e sem função no cotidiano escolar e guardado na gaveta.

documento, haja vista que sobre conhecerem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, 46% dos gestores responderam que conheciam **parcialmente**, 19% responderam que **não** e 35% responderam que **sim**, conforme gráfico 5 apresentado na página 142 deste texto. (ver pagina do gráfico 5)

Em seguida, apresentamos o gráfico 9 com o quantitativo das respostas dos gestores escolares da Educação Infantil acerca do PPP.

GRÁFICO 9- Respostas dos gestores da Educação Infantil sobre o PPP contemplar o AEE



Como podemos observar no gráfico 9, 55% dos gestores da Educação Infantil responderam que o documento de sua unidade **não** contempla o serviço de Atendimento Educacional Especializado, 36% responderam que **sim** e 0,9% respondeu que apenas **parcialmente**. Esses números confirmam que no município campo da pesquisa, o AEE na Educação Infantil ainda é um serviço desconhecido dos gestores escolares. Podemos inferir que isso ocorre porque as crianças de 0 a 6 anos de idade, no município em questão, quando apresentam algum atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, são encaminhadas para o serviço de Estimulação Precoce ofertado na APAE, conveniada com a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE<sup>52</sup>. Esta instituição tem o *status* de escola especial, que se criou e (continua) paralela ao ensino regular, onde ainda se encontram muitas crianças e adolescentes

<sup>52</sup> A FCEE é uma instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial e vinculada à Secretaria de Estado da Educação, beneficia milhares de pessoas em todo o Estado atendidas por meio de políticas públicas que visam a sua inclusão na sociedade com qualidade de vida. Informações retiradas do <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee>.

segregados por conta do estigma que a categoria “deficiência” carrega.

Como forma de completar os dados levantados por outros instrumentos, por meio da pesquisa documental, compilamos e analisamos os documentos de todas as unidades escolares e verificamos como os documentos abordavam a modalidade de Ensino Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta análise considerou o PPP como o documento legal que institucionaliza e prevê a organização na escola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que estabeleceu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.

A rede municipal possuía 13 unidades que ofertavam a Educação Infantil. Nossa empiria constatou que 11 unidades possuíam o Projeto Político Pedagógico, 2 estavam em elaboração<sup>53</sup>, 8 contemplavam textos sobre a Educação Especial ou Inclusão e não localizamos propostas sobre o AEE ou a intenção de instituir o serviço. Das 13 unidades, 7 foram do campo da pesquisa.

Conforme já sinalizamos, a modalidade de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no município campo da pesquisa, ainda estava se estruturando e nossa análise documental verificou a falta de clareza sobre o que é a modalidade de Ensino da Educação Especial; o que é o movimento da Inclusão; o uso de termos como criança especial, criança deficiente, ensino especial na sala de aula comum, espaço especial, entre outros conceitos e termos usados que não correspondem ao que traz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

Desse modo, inferimos que a rede municipal campo da nossa pesquisa há que efetivamente investir na inclusão escolar de crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil a partir da oferta do AEE. Desse modo, realizar a formação continuada sobre a temática anunciada já se constitui em um investimento. Segundo Luria (2006), Vygotsky em suas pesquisas sobre a Defectologia<sup>54</sup> Experimental, concentrou seus estudos nas habilidades que as crianças com deficiências possuíam, “[...] habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”. (LURIA, 2006, p. 34). Na Educação Infantil, o brincar e a ludicidade são os conteúdos que levam as aprendizagens “[...] ao longo do desenvolvimento infantil, tomando como um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, o qual expressa o processo de integração da criança na realidade social”. (LEONTIEV, 2006, p. 17).

---

<sup>53</sup> Uma unidade foi inaugurada recentemente e está elaborando o documento e a outra relatou que perderam o documento e não tinham cópias salvas.

<sup>54</sup> No livro linguagem, desenvolvimento e aprendizagem traz que Defectologia é a ciência que estuda os defeitos do cérebro e do sistema nervoso.

Neste cenário, o AEE na Educação Infantil está assegurado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevendo que este serviço tem início

[...] na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 22).

As autoras Victor e Souza (2013) corroboram com a discussão sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e sobre as contribuições da teoria histórico cultural. Ponderam, com base nos estudos de Vygotsky (2006), que é nos contextos sociais e culturais que as crianças com e sem deficiência se desenvolvem, pois “O ambiente e a criança se transformam constantemente produzindo uma influência dialética [...] e o conhecimento se constrói a partir dessa relação e por meio da mediação dos objetos, dos outros e dos signos”. (VICTOR; SOUZA, 2013, p. 57).

Os dados da análise documental confrontados com nossa empiria nos autorizam a afirmar que precisamos investir em programas de formação continuada, de modo a colocar a Educação Especial em debate e dar visibilidade para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, aproveitando, assim, este período da vida humana tão propício ao desenvolvimento. Os conhecimentos dos gestores escolares acerca das particularidades da política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem contribuir para construção uma cultura de escola inclusiva. Destarte, não há outro modo de conhecer as políticas e legislações se não for estudando e aperfeiçoando os conhecimentos que refletirão em mudanças de atitudes e que irão se materializar em ações. A formação continuada faz parte do Projeto Político Pedagógico e se estende a discussão da escola como um todo e de suas relações com a sociedade. (VEIGA, 1995).

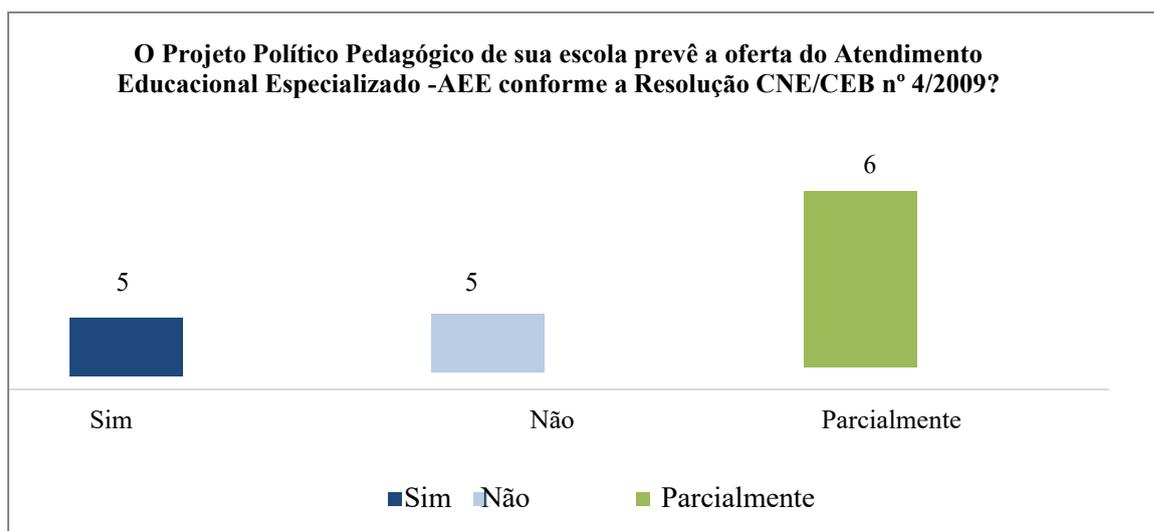
Seguindo na nossa análise, nossa empiria constatou que 9 escolas de Ensino Fundamental I possuíam o PPP, assim como as 3 unidades de Ensino Fundamental II. No entanto, das 9 unidades de Ensino Fundamental I, 4 não contemplavam a Educação Especial ou a Inclusão. Nas escolas de Ensino Fundamental II, 2 contemplavam. Observamos <sup>55</sup> a ausência do AEE como serviço instituído ou como proposta de implantação, ou seja, mesmo

---

<sup>55</sup> Até o ano de 2020 o município tinha uma sala polo. No ano de 2021, foi implantada mais 1 sala polo e no ano de 2022 mais 3 salas polos, sendo 2 em unidades de Educação Infantil. (Informações coletadas na SME).

nas unidades que já possuíam o AEE, não trazendo no documento a organização do serviço e nem sua estrutura de funcionamento, etc..Para completar nossas informações, apresentamos no gráfico 10 o quantitativo das respostas dos gestores sobre o PPP contemplar a oferta do AEE.

GRÁFICO 10 - Respostas dos gestores do Ensino Fundamental I e II sobre PPP contemplar o AEE



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a este questionamento, 31% dos gestores escolares responderam que **sim**, que contemplam as informações sobre o AEE, 31% responderam que **não** e 38% responderam **parcialmente**. Estes dados contrastam com nossa pesquisa documental e com a análise de todos os PPPs, de todas as unidades escolares e, novamente, nossos dados confirmaram nas pesquisas analisadas no estado do conhecimento sobre a invisibilidade do documento para os gestores. Estes achados nos inquietam e reforçam a necessidade de na formação continuada ofertada ter sido oportunizado discussões sobre os aspectos da gestão democrática e o PPP como documento que legitima as ações da gestão escolar em direção a uma educação na perspectiva inclusiva e como direito de todos a uma educação de qualidade social.

Na escola, para atender as especificidades das crianças e adolescentes com deficiência se faz necessário identificar, constantemente, as barreiras que impedem ou limitam esses direitos. Isso, “[...] exige novas elaborações nos âmbitos dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos [...]” (PRIETO, 2006, p. 36) que só pode ser efetivada quando construirmos os projetos de nossas escolas, planejando o que temos intenção de fazer e realizar (VEIGA, 1995), considerando as possibilidades reais de materialização de tais projetos.

A inclusão escolar, segundo Prieto (2006), precisa ser interpretada como um processo contínuo, pois, na medida em que soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, novas barreiras vão se apresentando, porque sempre haverá novas crianças e adolescentes ingressantes e, mesmo os alunos(as) já matriculados(as), trarão sempre desafios, cujas respostas atuais podem não ser suficientes. Neste sentido, o PPP da escola permite que nos lancemos “[...] para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente [...]” (VEIGA, 1995, p. 12) e garantir o possível, conforme o que está instituído nas legislações.

Porém, no cotidiano, os discursos proferidos se distanciam das orientações de uma educação inclusiva, como pode ser percebido nas respostas dos gestores pesquisados participantes sobre a questão: quais ações você desenvolve enquanto gestor(a) para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores(as) junto às crianças com deficiência? *“Eu faço o que posso, mas não temos recursos, nem conhecimento específico. Converso com eles, com os professores e acho que a Educação Especial que é responsável”*. ((Diretora Adjunta de uma unidade escolar de Educação Infantil- D Bb); *“Não temos estrutura, a escola não tem acessibilidade e nem estrutura para atender os normais, quanto mais, os especiais, não temos preparo para trabalhar com eles”*. (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I- D C); *“Já falei em várias ocasiões e repito: sim, é direito, está nas legislações, mas eu defendo que não é inclusão, esses alunos na minha opinião, estariam melhor na APAE, aqui não tem muito o que fazer, não param, não sabem ler, escrever, é uma piedade”*. (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental II- D J).

As respostas dos gestores vêm ao encontro de nossa observação participante e foram constatadas *in loco* em várias situações nas unidades escolares campo da pesquisa. No cotidiano escolar, a inclusão é questionada e desacreditada, ficando em muitas ocasiões, traduzida no âmbito da prática restrita, a garantia da oferta e do acesso ao ensino regular. (PRIETO, 2006). Assim, se configura na interpretação da autora, como um dos principais obstáculos a materialização da tão aclamada educação para todos(as).

Conforme denuncia a resposta da diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I - D C, a maioria das unidades escolares não contempla a acessibilidade arquitetônica e muito menos a acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal. (SASSAKI, 2006). Com certeza, os ambientes se tornam restritivos, porém, nossa empiria considera que a barreira atitudinal está presente de maneira implícita ou explicitamente, sendo apontada também por vários estudos, como a barreira que fornece a forma de acessibilidade mais importante, pelo fato que quando derrubamos esta barreira,

abrimos caminho para todas as outras já citadas.

Embora as legislações já tenham garantido o acesso, hoje, nos preocupamos com a permanência com qualidade e aprendizagem significativa das crianças e adolescentes com deficiência nas unidades escolares da rede municipal de ensino. É fato que “A construção de uma escola inclusiva requer, além de um adequado ordenamento político-jurídico, as condições de organização e funcionamento da escola”. (MIRANDA, 2009, p. 210). Neste sentido, Bussmann (1995) nos aponta que nem sempre os discursos tidos como críticos e inovadores encontrados nos textos e documentos se traduzem nas realidades vividas nas escolas. Segundo a autora, quando

[...] abordo o descompasso entre o discurso e a ação, não me refiro a questões conflitantes apenas superficialmente. Refiro-me, sim, aos elementos norteadores da prática pedagógica dos profissionais da educação. As tendências pedagógicas praticadas são consequentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional. Com isto não quero dizer que seja impossível alterar posturas pedagógicas, mas sem dúvida não serão as novas propostas, mesmo que bem elaboradas, e que são produzidas pelas instâncias que “pensam” a escola, que promoverão estas mudanças. (BUSSMANN, 1995, p. 55).

Este posicionamento da autora nos ajuda a pensar e traduzir as respostas dos gestores, que interpretam as políticas educacionais como impositivas e que, talvez por isso, não se materializam em mudanças no cotidiano. Neste sentido, Bussmann (1995) explica que é preciso estar atento ao cotidiano <sup>56</sup> pelo fato de que a vida cotidiana está normalmente determinada pelas esferas superiores “[...] como orientações metodológicas, níveis de autonomia social e outras, produz-se e constrói-se, na verdade, *do* e *no* cotidiano. Em outras palavras, tudo que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado [...]”. (BUSSMANN, 1995, p. 56). Desse modo, inferimos que o PPP das unidades escolares pode ajudar em relação às mudanças que exigem a educação inclusiva, desde que os caminhos sejam elaborados e trilhados pelo coletivo que forma a comunidade escolar. Porém, em termos de discurso, também precisamos considerar que as políticas oficiais no Brasil são propostas referenciadas nos imperativos dos organismos internacionais. Assim,

[...] é de suma importância levantar algumas possibilidades para as quais vem apontando as políticas educacionais como discursos que, ao se articularem com outros discursos (econômicos, culturais, sociais...) estabelecem modos específicos de formação escolar, de aluno, sujeito, sociedade (SARDAGNA, 2007, p.176).

---

<sup>56</sup> Segundo a autora com base nos estudos de Lefebvre (1979) termo cotidiano refere-se a níveis da realidade social, ligados à globalidade.

Ainda em relação às respostas dos gestores escolares, chama-nos a atenção como estes referem às crianças e adolescentes com deficiência usando termos como “*aluno especial*”, “*integração do aluno especial na escola*”, “*ficariam melhor na APAE*”, “*é uma piedade esses alunos na sala de aula*”<sup>57</sup>. O uso recorrente destes termos, para além das respostas do questionário, foi constatado na observação participante *in loco* e nas falas do grupo focal, refletindo nas expectativas de aprendizagem que a gestão tem deste alunado. Neste contexto, Prieto (2006) ressalta que a inclusão escolar tem sido interpretada por vários vieses. Todavia, é caracterizada como um novo paradigma, pelo fato de valorizar as diversidades humanas como benéfica à “[...] escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente nos sistemas de ensino [...]” (PRIETO, 2006, p. 40).

Portanto, a educação inclusiva implica em “[...] uma participação plena numa estrutura que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”. (RODRIGUES, 2006, p. 303). Neste estudo, defendemos uma educação especial pública, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada a todas as crianças e adolescentes com deficiência. Contudo, precisamos avançar nas práticas pedagógicas pautadas no modelo médico de deficiência para que se amplie a discussão sobre a inclusão pelo viés dos direitos humanos, onde as barreiras socialmente construídas são impeditivas da inclusão escolar e social, conforme discutimos na sequência deste escrito.

### **6.2.6 Modelo médico e modelo social da deficiência: implicações na inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência**

O campo de conhecimento da Educação Especial foi construído a partir de conhecimentos de várias disciplinas científicas e em “[...] se tratando de um conhecimento multidisciplinar, a área requer a adoção de paradigmas múltiplos do pensamento científico social. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO 2018, p. 23). Deste modo, as autoras observam que as práticas pedagógicas para o público da Educação Especial no ensino regular ainda são influenciadas pela perspectiva biomédica e funcionalista, em detrimento da perspectiva dos direitos humanos, que vê a deficiência como resultado de como a sociedade está organizada e das relações que

---

<sup>57</sup> Grifos nosso

estabelece com as pessoas com deficiência. Esta premissa também foi observada no campo da pesquisa e constatada nos excertos das respostas dos gestores escolares. Quando questionados a respeito de quais conhecimentos consideravam importantes para conduzir a gestão na perspectiva da Educação Inclusiva, nos surpreendeu a relevância que davam ao diagnóstico e para as deficiências das crianças e adolescentes para a condução da gestão na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, destacamos o que prevaleceu em suas respostas: *“Precisamos de formações que trabalham as particularidades das síndromes e outros diagnósticos de alunos que atendemos [...]”*. (Coordenador(a) Pedagógico(a) Educação Infantil Bb); *“Precisamos de aperfeiçoamento sobre as deficiências, a gente não sabe o que fazer com os autistas dentro da escola [...]”*. (Diretora de uma unidade de Educação Infantil- D Dd); *“Seria interessante ter orientações da equipe técnica multidisciplinar e de médicos [...] eles sabem o que fazer, nós não [...] acho importante palestras com estes profissionais [...]”*. (Diretora de uma unidade de Ensino Fundamental I – DC); *“Conhecer sobre os materiais adequados, os CID<sup>58</sup> dos laudos, educação inclusiva e espaços diferenciados [...] como agir com alunos com Down, autismo, deficiência intelectual e outros [...]”*. (Diretora de uma unidade de Educação Infantil – D Aa ); *“O que precisa ser feito para a escola ser inclusiva? [...] penso que saber sobre como trabalham na APAE, nos ajudará [...] deveríamos ter uma equipe de técnicos na escola como eles têm.”* (Diretora de unidade escolar de Fundamental I-D A); *“Eu gostaria de saber mais sobre as patologias dos alunos e saber identificar quando chegam na escola [...]”*. (Diretora de uma unidade escolar Fundamental I – D D).

Conforme podemos observar nos excertos apresentados, há uma preocupação quase generalizada por parte dos gestores escolares em conhecer os diagnósticos das crianças e adolescentes com deficiência, como se este definisse quem é o estudante (CARVALHO, 2004), ao invés de se atentarem em como gerir a escola na perspectiva inclusiva, de modo a atender as especificidades deste alunado. Certamente, conhecer a deficiência orgânica é importante, mas este conhecimento precisa servir para planejar ações que sejam realizadas para a superação das barreiras que possam impedir o acesso das crianças e/ou adolescentes com deficiências

---

<sup>58</sup> De acordo com a revista ABRALÉ a classificação Internacional de Doenças (CID) é uma das principais ferramentas epidemiológicas no dia-a-dia de um médico. Ela não só mostra quantas doenças existem, mas também quais são elas e as classifica, padroniza sua nomenclatura e cria um código para cada uma delas. Assim, facilita a comunicação entre os diferentes profissionais da saúde de todos os países. Entretanto, acima de tudo, ela tem a função de monitorar a incidência e prevalência de cada doença. Também conhecida como **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**, ela foi criada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1893. Fonte: <https://revista.abrale.org.br/classificacao-internacional-de-doencas-cid/>

obtenção de uma educação de qualidade. A partir destas falas, inferimos ser necessário discutir sobre as concepções de deficiência e como estas interferem nas práticas de gestão escolar e nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

A partir do preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, ocorrida em 13 de dezembro de 2006, a deficiência passou a ser compreendida como um conceito em evolução e “[...] resulta da interação das pessoas com algum impedimento físico, sensorial, mental ou intelectual com um ambiente que não acolhe sua variação corporal [...]”. (NUERNBERG, 2020, p. 45). Segundo o autor, essa concepção precisa ser contextualizada também como uma proposição política, como uma maneira de quebrar a supremacia do saber médico neste campo e que serve de base epistemológica ao modelo biomédico de compreender a deficiência, tão presente nas escolas de ensino regular.

Nesta perspectiva, a proposta de educação centrada no diagnóstico leva professores e gestores “[...] a reproduzir uma visão técnica e reducionista da diferença e continuarão a exigir formação e preparação para atuarem com os estudantes definidos como diferentes [...]” (MACHADO, 2020, p. 35) em detrimento de uma atuação pedagógica voltada a reduzir a exclusão, primando por ambientes heterogêneos, promotores da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2010). Consideramos que a insistência em conhecer profundamente o diagnóstico vem do fato histórico da segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas que se constituíam como um sistema paralelo de ensino e tinham sua prática pedagógica pautada no modelo médico da deficiência.

Neste sentido, abrimos um parêntese para falar que a situação de segregação ainda acontece no estado de Santa Catarina e é observada também no município campo da pesquisa, embora todas as legislações advoguem pelo direito de escolarização das crianças e adolescentes com deficiência nas escolas de ensino regular. Cabe lembrar que assegurar a oferta de educação inclusiva, **vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência**<sup>59</sup> e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, é uma das estratégias do PME, Lei nº 2599/2015. (TIJUCAS, 2015, s/p). No entanto, nossa empiria constatou que havia crianças e adolescentes com idade de 6 a 17 anos matriculados exclusivamente em instituições especializadas, aqui na nossa realidade, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, amparados pela Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC, o qual estabeleceu

---

<sup>59</sup> Grifos nosso

normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina em substituição à Resolução nº 112/2006 - CEE/SC (SANTA CATARINA, 2016). A referida Resolução traz no art. 5º que

**A frequência exclusiva de alunos com idade de 06 (seis) a 17 (dezesete) anos em Centros de Atendimento Educacional Especializados e/ou instituições conveniadas, é autorizada, apenas, nos casos de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade: I.** Os alunos de que trata este Artigo poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializado ou instituições conveniadas, apenas quando o laudo emitido por equipe multiprofissional **prescrever que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola**, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento. (SANTA CATARINA, 2016, p. 10, grifos nosso).

Em nosso entendimento, a legislação citada vai de encontro com o arcabouço legal que fundamentam os princípios da educação inclusiva que tem sua base nos direitos humanos e altera o conceito de deficiência. “Não mais se admite qualquer justificativa ou forma de condicionamento do pleno acesso das pessoas com deficiência à escola comum, impedindo a efetivação da igualdade de direitos” .(DUTRA; SANTOS, 2020, p. 113).

Ademais, trouxemos essa discussão e citamos a política estadual em razão dela ser usada para justificar legalmente a indução de crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas para instituições especializadas, sob a alegação que não se beneficiam do ensino regular. Como defensora da educação inclusiva enquanto direito de todos estarem na rede regular de ensino, convivendo com seus pares, independentemente de suas especificidades, discordamos da política vigente. Entendemos que ela vai contra os direitos incondicionais e indisponíveis.

Porém, as famílias acabam conquistando judicialmente o direito de deixarem seus filhos(as) na Escola Especial. Cabe a observação que esta prática vem ao encontro do que preconiza a nova e polêmica política nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502<sup>60</sup> de setembro de 2020.

---

<sup>60</sup> Atualmente a política está suspensa pelo Supremo Tribunal Federal que referendou, por maioria, a liminar concedida pelo ministro Dias Toffoli suspendendo decreto do governo de Jair Bolsonaro que implantava política. “A ANPED, por meio de seu GT de Educação Especial, e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) manifestam seu repúdio sobre o Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. As diferentes entidades que subscrevem o documento consideram que o referido Decreto, em consonância ao projeto de desmonte do Estado, induz à privatização da educação. Também consideram que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Ademais, contradiz as seguintes normativas: Constituição Federal (1988); Decreto N.º 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)”. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial->

(BRASIL, 2020). Em seu texto encontramos que “Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2020, p. 6).

Assim, como já observado por nossa empiria e apresentado por outros pesquisadores, a exemplo de Barbosa (2020), entendemos que temos muito que avançar na educação escolar inclusiva, porém, não podemos incorrer no erro histórico de exclusão e segregação que ainda hoje estigmatizam as pessoas com deficiência. Neste sentido, defendemos a importância de nossa pesquisa, pois, faz-se necessário dar visibilidade para a área de conhecimento da Educação Especial dentro dos municípios e envolver **todos**<sup>61</sup> no processo de inclusão. De acordo com Rodrigues (2006, p. 307), “Parafrazeando o provérbio africano “É preciso uma aldeia para educar uma criança [...]”, diríamos que “[...] é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de EI”<sup>62</sup>”.

Seguindo com nossa análise, ao perguntarmos para os gestores quais os maiores desafios enfrentados para que a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência aconteça na sua unidade escolar, as respostas se coadunaram em torno dos aspectos como a acessibilidade, formação e capacitação dos profissionais de apoio e dificuldades de parcerias com as famílias. A resposta da gestora da unidade escolar de Ensino Fundamental II, resume a questão ao discorrer que “*Não temos estrutura física, falta pessoal capacitado, falta formação [...] as famílias não ajudam, não se interessam [...] muitos professores não aceitam estes alunos [...] eu não vejo isso como inclusão, estão apenas integrados.*” (Orientador(a) Pedagógica de uma unidade escolar Fundamental I e II O. K).

Assim, como a gestora O. K, outros gestores também apontaram as mesmas questões como desafios para a inclusão escolar. Nossa observação participante nos autoriza a confirmar que a maioria dos prédios escolares, por serem antigos, contemplam minimamente as questões de acessibilidade. Também inferimos que os gestores não contemplam suas necessidades de acessibilidades nos PPPs de suas unidades escolares, conforme aferimos na análise documental. A resposta também expressa que a inclusão, mesmo apontada na literatura e nas legislações, como um paradigma sem volta, ainda prevalece nos âmbitos escolares e nos discursos, que a escola especial é o melhor lugar para o estudante com deficiência, levando-nos a inferir que a

---

lancada-pelo-governo.

<sup>61</sup>Grifos nosso

<sup>62</sup> O autor no seu texto Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva usa a EI para Educação Inclusiva.

desinformação e as representações sociais (CARVALHO, 2011) produzidas acerca de quem são e o que podem os estudantes com deficiência servem de baliza para serem segregados em outros espaços.

Neste sentido, Pantaleão (2013) assevera a importância de os gestores escolares vincularem sua atuação política no cotidiano para além de uma atuação em eventos isolados envolvendo crianças e adolescentes com deficiência, pois, só assim provocará “[...] reflexões e atuações *genérico-políticas*, para superar a perspectiva *clínica* da atuação pedagógica, que tem como foco um *trabalho curativo*”. (PANTALEÃO, 2013, p. 25). Os gestores escolares na condição de mobilizadores políticos, precisam, segundo o autor, sistematizar espaços coletivos para a reflexão crítica em torno de situações surgidas e produzidas no cotidiano escolar.

Machado (2020) colabora com a discussão acima, ponderando que a educação inclusiva é um campo e um movimento que discute como a diferença é tratada e compreendida pela escola. Interpreta que a “[...] a diferença não pode ser entendida como o reconhecimento de algumas diferenças por não corresponderem à identidade dominante e convencional de estudante ideal”. (MACHADO, 2020, p. 29). Ou seja,

A diferença, nesses espaços, é o que o outro é - ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente-, como afirma Silva (2000), *é o que está sempre no outro*, que está separado de nós para ser protegido ou para que nos protejamos dele. Em ambos os casos somos impedidos de realizar a experiência da diferença e de conhecer a riqueza da diversidade. A identidade *é o que se é*, como afirma o mesmo autor- eu sou brasileiro, sou negro, sou estudante [...]. (MANTOAN, 2006, p. 191).

Dessa forma, compreender a diferença nos ajuda contrapor as práticas consolidadas, em que a deficiência é vista como ponto de partida e de chegada para o atendimento (MACHADO, 2020) de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. Advogamos por propostas educacionais que visam a inclusão para além dos sentimentos de respeito e tolerância, pois, de acordo com Mantoan (2006), a tolerância, neste caso, implica em superioridade de quem o expressa e o respeito sugere assistencialismo, “[...] uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las”. (MANTOAN, 2006, p. 71).

É no sentido oposto desta assertiva, que caminhamos com este estudo. Portanto, entendemos a inclusão como o direito irrestrito a todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais se encontra o conhecimento. (MANTOAN, 2002). Neste estudo, conhecimento é possibilidade de mudança, conforme almejamos quando propomos nosso segundo objetivo específico que é entender como um programa de formação continuada para os gestores escolares pode subsidiar os gestores no desenvolvimento de uma cultura escolar contemplando suas

necessidades de conhecimentos para a fomentação de práticas condizentes com uma gestão inclusiva. Esta será a discussão do próximo tópico.

### 6.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRENÚNCIO DE UMA CULTURA DE ESCOLA INCLUSIVA

De acordo com Triviños (1987), na pesquisa qualitativa, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados não é um processo que se realiza exclusivamente. Os resultados do questionário, segundo o autor, alimentam o desenvolvimento da entrevista semiestruturada e a observação livre que, em nosso estudo, se identifica com a observação participante. “Isto significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas, antes da aplicação dos outros instrumentos”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 171).

Deste modo, o questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007) e a observação participante (NETO, 2000; THIOLENT, 2011) serviram de instrumentos exploratórios e possibilitaram fazer um diagnóstico das dificuldades que os gestores têm diante do processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede municipal de ensino. Assim, juntamente com os pesquisados/participantes, discutimos sobre os temas que eles apontaram como relevantes para a formação continuada que fossem ao encontro de suas demandas reais de conhecimentos, conforme quadro 1 exposto na página 32 dessa dissertação. Portanto, as temáticas foram escolhidas de acordo com suas necessidades formativas que, naquele momento, se apresentaram como lacunas de conhecimentos consideradas importantes para conduzir a gestão na perspectiva inclusiva.

Conforme anunciado, a realização desta pesquisa teve o suporte da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a formação continuada é uma das prerrogativas da Lei Complementar nº 45/2016 (TIJUCAS, 2016), legislação que organiza o Sistema Municipal de Ensino. A referida lei define que a formação continuada é entendida como aperfeiçoamento e atualização profissional, fazendo parte da valorização do magistério e da educação, sendo um direito e dever dos profissionais do magistério e da educação, tendo a definição, o apoio, o planejamento e a coordenação geral sob a responsabilidade do órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino. (TIJUCAS, 2016).

A formação continuada também é uma das metas do Plano Municipal de Educação, Lei nº 2599/2015 (TIJUCAS, 2015) que traz na Meta 14, o objetivo de “Garantir em regime de colaboração entre União, o Estado e o Município, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política municipal de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais

da educação [...]”. (TIJUCAS, 2015). Dessa forma, a parceria para a realização da formação continuada vem ao encontro de umas das Estratégias do PME, que é “Assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema municipal de ensino”(TIJUCAS, 2015).

Neste sentido, no contexto atual, em que novas e complexas condições se apresentam para escola e para o desempenho da profissão docente e, conseqüentemente, para a gestão, compactuamos com Libâneo (2013), de que a formação continuada possibilita a reflexividade e a mudança nas práticas docentes e de gestão, ajudando os profissionais da educação a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e organizando novas formas de enfrentá-las. A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência é um dos maiores desafios da Educação Básica, pela complexidade que dispense esse processo.

Ao longo deste capítulo, apresentamos as análises dos dados recolhidos pelo questionário semiestruturado como instrumento exploratório que subsidiou outros instrumentos e também a análise da observação participante que permeou toda a pesquisa empírica. Dessa forma, os próximos tópicos, trazem as análises de dados dos referidos instrumentos, porém destacamos, entre eles, os dados do grupo focal (GATTI, 2005) que foi o instrumento de coleta que nos ajudou a responder o objetivo geral desse estudo.

Segundo Gatti (2005), quando iniciamos a análise de dados devemos ter como premissa, o objetivo do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo, pelo fato que este norteará as interpretações subsequentes. Neste sentido, analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC se constitui no objetivo maior desta pesquisa.

Gatti (2005) discorre que as categorias de análise podem ser estabelecidas *a priori*, com o apoio nas teorizações desenvolvidas em torno do problema, ou nos tópicos do roteiro elaborado como norteador das discussões do grupo focal. Ou ainda, podem ser definidas categorias *a posteriori* a partir do material coletado. (GATTI, 2005). Neste sentido, apoiadas na nossa questão problema e nas teorizações que nortearam este estudo, elaboramos um roteiro a partir das categorias selecionadas *a priori* definidas como: **Gestão Escolar Democrática e Inclusão Escolar; Política Nacional de Educação Especial e Inclusão; Formação continuada na temática Educação Especial e Inclusão**. Lembramos que estas categorias nortearam o questionário semiestruturado respondido pelos gestores escolares, permearam as temáticas discutidas na formação continuada e, agora, compõem as seções de discussão do

grupo focal, conforme quadro 13 apresentado na sequência.

QUADRO 13: Roteiro norteador do grupo focal

Categoria <i>a priori</i>	Tópico de Discussão	Afirmação e Questão disparadora	Categoria <i>a posteriori</i>
Política Nacional de Educação Especial e Inclusão	Inclusão como direito de todas as crianças e/ou adolescentes com deficiência à educação de qualidade.	No primeiro encontro da formação continuada ofertada, discutimos sobre a responsabilidade da gestão escolar com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência a partir de várias legislações. Como vocês se veem este processo nas suas unidades escolares?	Gestão escolar e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes
	Gestão, Inclusão e legislações na perspectiva inclusiva	As legislações e políticas de Educação Especial orientam como conduzir o processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência nas unidades escolares. Após a formação que possibilidades de mudanças vocês visualizam para atender a legislação?  Que mudanças podem realizar em suas unidades escolares em relação a estrutura física e também nas questões pedagógicas em favor da inclusão escolar de crianças e /ou adolescentes com deficiência?  Após a formação continuada, como entendem o que é Educação Especial e o que é Inclusão?  Quem é público alvo da política e o papel de cada profissional que atua na Educação Especial?	
	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a gestão escolar	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é o documento que organiza a inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiência na rede regular de ensino e traz que o AEE precisa estar articulado com a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2010) sendo este serviço institucionalizado e realizado na sala de recursos multifuncionais. Conforme a Resolução n.º 4/2009. Nas formações ofertadas, discutimos bastante sobre os serviços da referida política. Como gestores, qual a responsabilidades de vocês frente este serviço?	
		Como procederão para que o AEE se efetive em suas unidades escolares como serviço que garante o processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência?	

<i>categoria a priori</i>	Tópico de Discussão	Afirmação e Questão disparadora	<i>categoria a posteriori</i>
Gestão Escolar Democrática e Inclusão	Projeto Político Pedagógico como instrumento da gestão democrática e inclusiva	Em vários momentos da formação foi abordada a importância do PPP como instrumento norteador das ações dos gestores. Como vocês definem este documento para sua gestão e como o documento contemplam as demandas da educação especial para favorecer a inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiências de suas unidades escolares?  Como é elaborado o PPP em suas unidades escolares? Como é feita a revisão do documento e por quem?	Gestão Escolar e construção de Processos Educativos Inclusivos: Desafios e Possibilidades.
	Gestão escolar e os conhecimentos necessários para inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com deficiência	A partir da demanda de vocês, levantadas no questionário sobre que conhecimentos seriam necessários para a gestão escolar caminhar ao encontro de uma escola inclusiva, foi pedido para contemplar temas específicos sobre deficiências como, por exemplo, o autismo e também saber mais sobre os diagnósticos. Porque conhecer o diagnóstico e deficiências específicas é importante para vocês gestores?	
	Legislações Municipais como instrumentos orientadores da gestão democrática inclusiva	No município, temos legislações específicas que regem a Educação. Temos a Lei Complementar Lei nº 45/2016, que organiza o Sistema Municipal de Ensino; o Plano Municipal Educação Lei nº 2599/205 – PME documento que prevê e fiscaliza se os sistemas municipais atendem as legislações na perspectiva da Educação Inclusiva. Na escola o PPP é o documento norteador da gestão democrática inclusiva e contempla os objetivos educacionais da escola. Na unidade escolar temos vários programas que são instrumentos a favor da gestão democrática e que caminham em direção a uma escola inclusiva. No planejamento de gestão de vocês, a partir do conhecimento destas legislações e outras citadas, como entendem o processo e ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiências de suas unidades escolares visando uma escola e educação inclusiva?	
		Como gestores, quais ações podem realizar neste sentido?	

<i>categoria a priori</i>	<b>Tópico de Discussão</b>	<b>Afirmação e Questão disparadora</b>	<i>categoria a posteriori</i>
Formação Continuada na temática Educação Especial e Inclusão	Formação Continuada e as possibilidades de repensar e reavaliar práticas, concepções e ações da gestão frente ao Processo de inclusão.	Após ter participado da Formação Continuada ofertada, vocês conseguem citar ou exemplificar alguma situação em que os conhecimentos adquiridos na formação lhes auxiliaram na solução de problemas ou situações envolvendo crianças e/ou adolescentes com deficiências?  A partir da formação continuada ofertada é possível dirigir uma escola inclusiva? Justifique:  O que vocês gostariam de falar sobre o processo de inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência nas suas unidades escolares? Sobre a formação ofertada, o que vocês consideram que foi relevante e o que foi negativo neste processo?  Quais as possibilidades de condução da escola na perspectiva inclusiva a partir do processo de formação ofertado?	A formação Continuada: resistências, discursos e aproximações com a realidade

Fonte: Elaborado pela autora

Gatti (205) recomenda em seus escritos que, para realização da técnica de coleta de dados por meio do grupo focal, se faz necessário alguns cuidados metodológicos, que nesse estudo, encontram-se descritos nas páginas 28 e 29 da seção que descreve o caminho metodológico percorrido para realização desta pesquisa. A autora também observa que

[...] nem sempre é necessário usar todos os dados, de modo exaustivo; algumas discussões podem ser marginais; em outras situações, porém, tudo o que se expõe é significativo; conforme os objetivos, algumas questões são mais importantes que outras, e isso deve ser levado em conta. (GATTI, 2005, p. 55).

A partir dos esclarecimentos da autora, na sequência, apresentamos as categorias emergidas da discussão realizada no grupo focal.

### **6.3.1 Gestão e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes**

Segundo Carvalho (2011) as escolas receptivas e responsivas, ou seja, inclusivas, não dependem somente do trabalho de seus gestores e professores, porém, estes, podem contribuir imensamente nesse processo. É fato que as transformações que nela precisam ocorrer, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, tratando-se do processo educacional de

crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, destacamos a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a legislação que organiza a Educação Especial como modalidade de ensino. Neste sentido, precisamos assinalar os (des)caminhos em relação ao processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na realidade onde estamos inseridos.

No município *lócus* da pesquisa identificamos iniciativas positivas e negativas em relação ao cumprimento das diretrizes da política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como iniciativas positivas, identificamos a ampliação da oferta do AEE pela implantação de 5 Salas de Recursos Multifuncional, assim como a realização de concurso público para a ampliação do quadro efetivos de profissionais da Educação Especial e uma melhora quantitativa e qualitativa nas formações ofertadas nas temáticas da Educação Especial para a educação inclusiva.

Contudo, inferimos que o município carece de uma legislação municipal que organize os serviços da Educação Especial como modalidade de ensino, possibilitando o fortalecimento e o reconhecimento da modalidade que ainda permanece invisibilizada nas prioridades da gestão educacional e, conseqüentemente, pela gestão escolar. Conforme já nos referimos, após formação continuada ofertada, realizamos o grupo focal e no primeiro tópico de discussão, abordamos a responsabilidade da gestão escolar com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência a partir de várias legislações e como eles realizam ou contribuem com este processo nas suas unidades escolares. Algumas das respostas dos gestores escolares foram:

*Nós sabemos que a inclusão está na lei, tivemos a formação e, foi muito válida. Mas, vamos falar a verdade sobre a inclusão, nas nossas escolas. Eu entendo que temos que seguir as leis, mas vou falar da minha realidade. Ainda não temos acessibilidade, banheiro e rampa foram improvisados e mal feitos. Os profissionais Auxiliares de Vida Escolar<sup>63</sup>, não sabem trabalhar com estes alunos especiais. Eu até entendo que temos que conhecer as leis, mas o que adianta, se no dia a dia, não conseguimos atender direito o aluno especial. Nós da gestão, fazemos o que podemos, a Secretaria tem que olhar mais para as escolas e fazer as reformas.* (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I – D D).

A fala da gestora D D, vem ao encontro dos escritos de Carvalho (2003) que discorre que

---

<sup>63</sup> Na rede municipal Auxiliar de Vida Escolar-AVE é a denominação do profissional de apoio que atende o estudante com deficiência. Conforme Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DEPE “O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2013).

há muito no Brasil, os discursos se afinam em torno da busca por uma sociedade democrática, igualitária e calcada na liberdade, onde os direitos “[...] sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão”. (CARVALHO, 2003, p. 150). No entanto, segundo a autora, os discursos são bem construídos e o que realmente falha, é a sua operacionalização. Ou seja, a concretização em efetivas ações de natureza prática que possibilitam, neste caso, a inclusão escolar, por meio da disponibilidade de apoios e recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a aprendizagem escolar da criança e ou adolescente com deficiência.

A inclusão escolar é um processo complexo. E, como já discutido, inclusão não se resume a estar inserido no espaço escolar, mas em ter garantido seu direito a todas as possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, inferimos que quando a escola não contempla minimamente as questões de acessibilidade incorre também num processo de exclusão, pelo fato de não atender as necessidades mais básicas da criança e adolescente com deficiência. Assim, descumpra o objetivo principal da política nacional de Educação Especial que é garantir para além do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares mediante a acessibilidade. (BRASIL, 2008). Neste caso, falamos da falta da acessibilidade urbanística, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal (SSASAKI, 2006) como barreiras ambientais que tolhem a autonomia destas pessoas e dificultam seu processo de inclusão educacional e social.

Embora os tipos de acessibilidade se constituam em barreiras importantes para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade de modo geral, na escola os autores tem constatado que a barreira atitudinal é a mais impeditiva deste processo, conforme reflete a fala da gestora mencionada. Observamos que no cotidiano escolar, ainda permanece a visão comum sobre a inclusão escolar condicionada ao cumprimento da legislação. Ou seja, a inclusão não é concebida como uma política social ou como um direito de toda a criança e adolescente a educação de qualidade. Dessa forma, observamos omissões e transferências de responsabilidades, assim como justificativas para que esse processo se constitua ainda em apenas ao direito ao acesso.

Nessa direção, Nuernberg (2020) esclarece que muito das dificuldades em efetivar a educação inclusiva está na resistência dos educadores, na perpetuação de dispositivos segregacionistas, nas barreiras de acesso e, também, nas influências de ideias arcaicas de deficiência e educação especial calcadas no modelo médico da deficiência, em detrimento da compreensão da deficiência como modelo social. Esta perspectiva conceitua a deficiência como

resultado de como a sociedade está organizada e das relações das pessoas com esta. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). Esta premissa também é validada na fala da gestora ao discorrer que,

*Nossas escolas ainda não têm condições de ter esses alunos especiais mais graves. Eu tenho uma criança especial grave, enquanto gestora eu acolho, converso com a família e os professores, mas, o que aprende um anjo desse? Eu sei que hoje nem podemos falar em APAE para a família, mas eu penso que lá iriam cuidar melhor dele. Nós tínhamos a fulana, e com seis anos já ficou só na APAE. (Diretora de uma unidade de Educação Infantil- D Dd).*

Para compreender a fala da gestora, recorreremos novamente a Nuernberg (2020) ao discorrer que a segregação e a institucionalização das pessoas com deficiência se perpetuam ainda hoje. Embora mobilizado por novos ideários, não está dissociado do “[...] projeto civilizatório da modernidade, de seu caráter normativo e de seus dispositivos institucionais, que resultaram nas práticas voltadas a curar, corrigir ou cuidar de pessoas com deficiências [...]” (NUERNBERG, 2020, p. 47), corroborando para a exclusão destas crianças da escola comum e fortalecendo o sistema paralelo de ensino.

Como podemos observar, mesmo após a formação continuada, a criança ou adolescente com deficiência ainda é olhada com sentimentos de “*dó, chamadas de coitadinhos(as), de anjos, de especial*”<sup>64</sup>. Estes adjetivos pejorativos inferem à pessoa com deficiência uma condição que, segundo Rodrigues (2006, p. 304), provoca a invisibilidade, pois não é visto como “[...] um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola lhe outorgava [...]” e que vai ao encontro do movimento conhecido como Integração que ainda transita nas escolas, transvestido de Inclusão. Ou seja, quando as escolas recebem crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas e que se fazem perceber naquele ambiente, os professores e gestores se desestabilizam e suas práticas pedagógicas sutilmente ou explicitamente excluem esta criança ou adolescente das possibilidades de apropriação do conhecimento, se configurando em uma inclusão excludente. É fato que no cotidiano, a exclusão, a segregação ou inclusão falsa, ainda se manifestam na forma de assistencialismo e de caridade. (SANTOS, 2011).

Consideramos necessário destacar que os estigmas carregados pelas pessoas com deficiência também se estendem aos profissionais que atuam neste campo de conhecimento. Esse fato pode ser observado nas respostas dos questionários, nas falas do grupo focal, assim

---

<sup>64</sup> Grifos nossos

como em nossa empiria, que por diversas ocasiões constatou que crianças e adolescentes com deficiência são chamados de “*o especial, o deficiente, o autista, o cadeirante*”. Ou seja, para mudar a cultura que está posta, haverá a necessidade constante da formação continuada na perspectiva teórica do Modelo Social da Deficiência. Deste modo, colocamos para os gestores escolares, que hoje o termo adequado e aceito é Pessoa com Deficiência, oficializado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão - LBI que considera a pessoa com deficiência aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

No entanto, após a formação, ainda observamos o uso dos termos mencionados e, nestes comportamentos, uma necessidade de classificar os alunos e a imposição de uma hierarquia estabelecida por comparações (MANTOAN, 2020) calcada na visão da criança e adolescente com deficiência como um aluno passivo, definido por seus déficits físicos, sensoriais ou intelectuais. (NUERNBERG, 2020). Essa prática vai de encontro com os “[...] estudos sobre a deficiência na educação que os considera, como a todos, como pessoas em constante transformação permeáveis a mediação social e, portanto, [...] sempre capazes de aprender” (NUERNBERG, 2020, p. 53), desde que removidas as barreiras impostas pelo ambiente e pelas atitudes capacitistas.

Portanto, nossa empiria evidencia que a perspectiva biomédica da deficiência prevalece e é a norteadora das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares pelos professores de modo geral. Em consequência, vemos poucas possibilidades de a gestão escolar contribuir para a cultura de escola inclusiva, quando crianças e adolescentes são invisibilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo na maioria das vezes, apenas a atenção do profissional de Educação Especial, como destacado na fala a seguir.

*Sei que nós gestores temos que ser responsáveis por todos os alunos, mas os especiais precisam de mais ajuda e os professores que trabalham com eles é que estudaram para isso. Enquanto gestora, eu apoio, acompanho, mas temos muitas coisas que precisamos dar conta na gestão e sinceramente entendo pouco sobre a Educação Especial. Eu peguei umas massinhas, bolinha de tênis, e mais materiais e dei para a professora trabalhar assim, já faz umas fisioterapias. Já que aluna está ali, tem que se ocupar com alguma coisa. A gente sabe que aprender, mesmo, não irã. (Diretora unidade de Educação Infantil Aa).*

Esta prática é recorrente nas unidades escolares, principalmente com crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas e se fazem necessários ajustes, adequações e ressignificações nas práticas docentes de modo a atenderem as demandas e os desafios que se

apresentam nos contextos educacionais. A escola trabalha com práticas normocêntricas pautadas na lógica de que todos utilizam das mesmas capacidades e aprendem na mesma medida o modo de acessar o currículo. Deste modo, essa forma de generalização, incorre em processos de exclusão, pois invisibilizam as especificidades que são inerentes ao ser humano (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020), desconsiderando outras formas de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Reforçando a ideia exposta pelos autores, Mantoan (2020) assevera que estamos legitimando práticas excludentes que contribuem para que o ensino se mantenha coeso a ideias, projetos e programas que não beneficiam os estudantes em geral e, principalmente, os considerados diferentes do modelo, ou seja, os que fogem do padrão de normalidade já que “A produção da norma é uma constante na sociedade”. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 363).

Como vemos, o enfoque pedagógico se dá pelo viés curativo ou corretivo. Estas práticas, também podem ser caracterizadas como capacitismo, pelo fato que a supremacia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos e raciocínios rápidos e eficientes são vistos como condição indispensável para o reconhecimento e a participação plena na vida social e cultural. Ne sentido, o capacitismo se incorporou em nosso contexto cultural de tal modo que “[...] as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e se comportar conforme as exigências sociais normativas”. (NUERNBERG, 2020, p. 51). Nesta perspectiva, a diversidade é entendida como uma diferença que faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes. (MACHADO, 2020).

Segundo Figueiredo (2008), embora pareça óbvio que a diversidade e as diferença sejam inerentes ao ser humano, estas resultam das diferenças raciais e culturais, entre outras, mas também das respostas dos indivíduos relativamente à educação nas salas de aula. Dessa forma, a autora ressalta que a escola necessita trabalhar numa perspectiva de cultura inclusiva criando possibilidades para que toda diferença seja acolhida, respeitada e valorizada, haja vista que uma comunidade escolar inclusiva é a base para o êxito de todas as crianças e adolescentes. Assim, gerir uma escola na perspectiva democrática, constitui-se num fazer coletivo que está permanentemente em processo (BORDGNON; GRACINDO, 2001), pois, a realidade, qualquer que seja, precisa ser concebida e considerada como um campo de possibilidades. (FERREIRA, 2001). Entretanto, percebemos a complexidade e os desafio do processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino quando a gestão invisibiliza este alunado e não ampara suas ações nas legislações vigentes e no Projeto Político Pedagógico.

Por conseguinte, buscamos apoio nos escritos de Böck; Gesser e Nuernberg (2020) ao discorrerem que as sociedades são mutáveis e se reconfiguram conforme o contexto sociocultural e as relações estabelecidas em cada período histórico. Neste sentido, inferimos que a formação continuada ofertada se apresentou como possibilidade de reconfigurar e ressignificar os saberes dos gestores escolares frente ao processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência ao ampliar seus conhecimentos e apresentar, para eles, o modelo social da deficiência<sup>65</sup>. Este modelo é considerado um aspecto relevante e inovador nas políticas públicas pelo fato que a deficiência “[...] passa a ser compreendida numa perspectiva relacional social, e as barreiras presentes nos contextos são finalmente vistas como produtoras das desvantagens na participação e autonomia de determinadas pessoas [...]” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 365), ainda olhadas pelos seus marcadores sociais e vistas com olhar de inferioridade.

Na sequência, passamos a discorrer sobre a próxima categoria.

### **6.3.2 Gestão Escolar e a construção de Processos Educativos Inclusivos: desafios e possibilidades**

Considerando todo o processo de exclusão e segregação que permeiam a história educacional das pessoas com deficiência, compreendemos que ainda hoje, situações cotidianas se apresentam como desafios para os gestores escolares pelo interim que representa a inclusão escolar. A inclusão escolar requer um trabalho coletivo a partir de mudanças nas práticas pedagógicas e administrativas das unidades escolares que, como sabemos, sempre se pautou em processos homogêneos. Certamente, não podemos mais justificar a exclusão, pelas incoerências que se efetivam nas práticas cotidianas.

Dessa forma, concebemos a gestão escolar, como uma ideia ativa, que ganha centralidade, quando acredita que tudo é processo e que existem possibilidades de resolução dos problemas. (SANTOS, 2020). Nessa perspectiva, colocamos a inclusão escolar e as dificuldades que se apresentam nas questões práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência nas salas de aula da rede regular de ensino, fato que

---

<sup>65</sup> De acordo com os autores Böck; Gesser e Nuernberg (2020, p. 367) citando Balgleeri *et al.* 2011 “Na perspectiva dos Disability Studies in Education não cabe mais a compreensão da deficiência como uma fatalidade, “tragédia pessoal” ou como uma mera patologia que acomete determinadas pessoas. Os autores e autoras vinculado(as) apontam que há um ideal normativo, e esse ideal, em consonância com o modelo médico, produz processos de exclusão àqueles que dele se desviam, seja pela condição de deficiência, pobreza, raça, pelo gênero, geração e orientação sexual ou, ainda, pela intersecção entre esses marcadores sociais das diferenças”.

nos leva a considerar a necessidade de uma reinterpretação da gestão escolar.

Assim, a formação continuada ofertada provocou inquietações, como podemos conferir na fala da gestora, identificada neste estudo como D F.

*Eu tenho observado que temos recebido muitas crianças com laudo e outras sem laudo, mas que necessitam de apoio. Me preocupa como abordar as famílias e, nas formações, foi esclarecido muitas questões. É importante conhecer as legislações e tomar decisões corretas. A criança está na escola para aprender, ela já se socializou na Educação Infantil. Temos que refletir amparados na Lei. E se a gente está bem esclarecida, podemos ajudar a família e os professores. Conhecer os serviços e metodologias é muito importante. Quanto mais conhecimento, mais inclusão. Gestão é isso, olhar para todos. (Diretora de uma unidade escolar de Educação Infantil D-Kk).*

A gestora nos diz “*Quanto mais conhecimento, mais inclusão. Gestão é isso, olhar para todos*” e nós completamos sua ideia, articulando que “*inclusão é isso, olhar para todos*”. Seguramente, a gestão escolar tem papel fundamental neste processo, pois está à frente de uma instituição que tem como função social “[...] a formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 251). E, como temos argumentado, as legislações já garantiram o acesso, agora buscamos a permanência deste alunado e a efetivação do seu processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos. Neste caso, a aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência depende dos serviços da Educação Especial, pelo fato que estes se materializam em recursos de acessibilidades na rede regular de ensino.

Pletsch (2014) contribui com essa assertiva, ao afirmar que a escolarização das pessoas com deficiência precisa se dar pelo viés sociocultural, devido ao fato que a criança ou adolescente com deficiência no ensino regular, está ali para aprender, participar e se desenvolver com base na interação e nos conhecimentos construídos de maneira dialógica com seus pares e, quando necessário, com o suporte e recursos da Educação Especial. No entanto, a autora aponta que, mesmo havendo um crescimento de pesquisas no campo de conhecimento da Educação Especial, ainda se fazem necessárias pesquisas empíricas que avaliem como as políticas educacionais direcionadas para a Educação Especial Inclusiva vêm se materializando no contexto do ensino regular e efetivamente nas salas de aula.

A observação de Pletsch (2014) vem ao encontro de nossa proposta de pesquisa, haja vista que a autora defende as metodologias de pesquisa-ação, etnográfica, entre outras, lembrando que neste estudo, adotamos a abordagem qualitativa com características da pesquisa participante. Essas metodologias possibilitam ao pesquisador(a) adentrar nas realidades onde está inserido e realizar estudos que, sobretudo, impactam naquela realidade, possibilitando

mudanças para todos os pesquisados participantes.

A publicização dos resultados destes estudos contribui para que saibamos em que direção caminhar com novas pesquisas nesta área de conhecimento ao nos apropriarmos da realidade do processo de escolarização das crianças e adolescentes com deficiência das escolas públicas. Assim, será “[...] possível conhecer e contribuir com conhecimentos sobre sua escolarização e sua relação com as macropolíticas educacionais em vigor, bem como sobre o papel desempenhado pela Educação Especial neste contexto”. (PLETSCH, 2014, p. 102). Foi com esta intencionalidade que realizamos nosso estudo.

Temos clareza de que a escola não vai mudar de um instante para outro. Porém, este processo carece ser iniciado. Assim, encontramos nos estudos atuais de Böck; Gesser e Nuernberg (2020); Pletsch *et al* (2020) algumas possibilidades de construção de processos educativos inclusivos a partir da aplicação do conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)<sup>66</sup> e nos estudos de Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018), do modelo de Coensino. A literatura do campo de conhecimento da Educação Especial e Inclusão tem colocado em evidência as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem deste alunado, que precisa dos serviços e recursos da Educação Especial e como estas tem se concretizado (ou não) em recursos de acessibilidade.

Entendemos que se faz necessário conhecer o que há de pesquisas nesta perspectiva, e os estudos de Böck; Gesser e Nuernberg (2020); Pletsch *et al* (2020), embasados em autores que defendem o modelo social da deficiência, apresentando o DUA como possibilidade de “[...] romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem”. (BÖCK; GESSER E NUERNBERG, 2020, p. 365). Ou seja, os autores mencionados vêm no DUA, possibilidades de promover estratégias de ensino por meio da facilitação do acesso ao conhecimento,

---

<sup>66</sup> De acordo com Pletsch (2021), o DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas e expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento.

A autora traz que o termo em inglês é "Universal Design For Learning" e sua tradução literalmente significa "Desenho Universal Para Aprendizagem" e traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem e suas orientações é resultado de diversos estudos que englobam o planejamento, a avaliação, o ambiente e os recursos que promovem o desenvolvimento de ações educacionais, sejam eles didáticos ou tecnológicos.

“O DUA observa os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos e não se pauta pela ideia de que existe um estudante padrão ou homogêneo, pois parte do pressuposto de que as pessoas se apropriam do conhecimento (conteúdos e conceitos) de variadas maneiras. O reconhecimento da pluralidade humana é o que possibilita a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais (PLETSCH, 2021, p. 22). O livro Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem está disponível em: [https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/..](https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/)

beneficiando um quantitativo maior de pessoas com diferentes variações funcionais humanas.

Do mesmo modo, os estudos de Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018) também se apresentam como possibilidades de uma educação inclusiva escolar mais efetiva, a partir do modelo de Coensino<sup>67</sup> ou do ensino colaborativo, apontado pelas autoras e a literatura como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar. “O modelo de trabalho em Coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum [...]”. (MENDES; VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 26).

A apresentação destas concepções<sup>68</sup> na formação continuada teve a intenção de levar os gestores e professores a pensarem coletivamente outras possibilidades de trabalho para além dos serviços assegurados pela política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). É importante que gestores e professores tenham conhecimentos das pesquisas atuais sobre os recursos de acessibilidade e como estes ampliam as oportunidades de crianças e adolescentes com deficiências a acessarem o conhecimento científico. No entanto, não somos ingênuas a ponto de achar que uma formação continuada vai realizar mudanças substanciais na realidade das unidades escolares. Contudo, acreditamos que para efetivar a inclusão no contexto escolar e social se faz necessário levar em consideração as “[...] múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como as de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais [...]” (PLETSCH, 2014, p. 97), possibilitadas pela mediação cultural e social para construir aprendizagens significativas e que corroboram para a autonomia e cidadania.

Portanto, inferimos que a partir de todo um arcabouço teórico e das legislações que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas, não poderemos aceitar passivamente, que crianças e adolescentes com deficiência sejam privados de aprendizagens significativas, entendidas como a apropriação de conteúdos escolares contextualizados. E que, se por ventura

---

<sup>67</sup> De acordo com as autoras o modelo de Coensino ou ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum e pressupõe que a escola seja modificada e se faz necessário qualificar o ensino na sala comum, pois é ali onde o estudante passa a maior parte de seu tempo. Portanto, segundo as autoras o Coensino pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para atender as demandas da sala comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos (MENDES; VILARONGA E ZERBATO, 2018).

<sup>68</sup> Não é nossa intenção aprofundar neste estudo, o conceito de Desenho Universal Aplicado a educação DUA e nem sobre o modelo de Coensino, mas, apenas apresentar novas formas de possibilitar a inclusão pelo conhecimento de propostas de trabalho baseadas em evidências científicas e comprovadas por estudiosos do campo de estudo Educação Especial. Também, lembramos que há outros teóricos pesquisadores que se debruçam sobre as temáticas anunciadas para além dos autores citados.

não conseguirem se apropriar, que não seja pela falta de possibilidades e de acesso que podem ser viabilizadas pelos recursos de acessibilidades disponíveis. Deste modo, podemos considerar o capacitismo, quando gestores e professores conhecem as legislações e os recursos de acessibilidades e, ainda assim, não oportunizam a remoção das barreiras impeditivas da inclusão escolar e social. A inclusão escolar necessita de medidas administrativas e pedagógicas tomadas coletivamente pela gestão escolar, como medidas certas da gestão escolar democrática e consequentemente inclusiva.

Caminhando a passos largos para a finalização da escrita deste texto dissertativo, apresentamos a última categoria.

### **6.3.3 Formação Continuada: resistências, discursos e aproximações com a realidade**

Conforme os teóricos mencionados neste estudo, nas últimas décadas, o Brasil expandiu consideravelmente as políticas públicas direcionadas ao cumprimento dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, seguindo as recomendações de organismos internacionais. Neste sentido, Michels (2009) discorre que os discursos inclusivos nas políticas públicas se estenderam também para as políticas de formação inicial e continuada. De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) e Libâneo (2013), a formação continuada é entendida como o aprimoramento profissional das pessoas que atuam tanto no setor pedagógico quanto no setor-técnico administrativo no próprio contexto de trabalho, ou seja, a escola. Para os autores, a formação continuada tem função para além de mero treinamento e, sobretudo no contexto de trabalho, é condição para a aprendizagem permanente para que os profissionais da educação possam reconstruir suas práticas, o que procede em mudanças pessoais e profissionais.

Alinhadas ao pensamento dos autores, inferimos que a formação continuada ofertada como um dos objetivos deste estudo vem ao encontro do Decreto nº 7611, de 2011, que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado. No Art. 5º do referido decreto, a formação continuada de professores, gestores, e demais profissionais da escola para a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, está assegurada mediante o apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2011). Esta política está em consonância com a LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao trazer no Art. 61º que a formação tem por objetivo atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Dessa forma, se fazem necessários programas de educação continuada para os

profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996), pois a inclusão escolar desafia o comodismo e chama todos(as) os(as) profissionais da educação a se responsabilizar coletivamente por este processo. Essas diretrizes, também são asseguradas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Municipal de Educação. (TIJUCAS, 2015).

A formação continuada é uma das funções da organização escolar e pode “[...] possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrenta-las [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 188), conforme manifestação da gestora C apresentada na sequência.

*A observação que eu faço é que esta formação foi muito valiosa para nós da gestão. E a forma como foi organizada, com vários encontros e em sequência, conseguiu que tivéssemos um panorama geral sobre a Educação Especial e a Inclusão. Seria muito bom, organizar uma formação assim nesses moldes para os professores. Eles é que estão na ponta e precisam de bastante conhecimento para trabalhar com os alunos especiais.*

*Eu gostaria muito que todos os professores pudessem participar de uma formação dessa. Assim, acabariam as reclamações e as falas que não estão preparados e não sabem trabalhar com os alunos especiais. A questão da Educação Especial, não é só da coordenação ou da gestão da escola, mas é de todos. (Diretora unidade escolar de Ensino Fundamental I D – C).*

As incursões em outros estudos, assim como nossa própria empiria, nos autorizam inferir que as políticas públicas quando materializadas em ações, contribuem para que os sistemas de ensino pensem em possibilidades de uma educação escolar inclusiva. No entanto, quando nos referimos a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, carecemos para além dos conhecimentos gerais da educação, também de conhecimentos específicos desta área de conhecimento. Não há educação inclusiva quando as legislações voltadas para a efetivação deste processo continuam desconhecidas por grande parte dos profissionais da educação, incluindo os gestores educacionais e gestores escolares.

Neste estudo, conceituamos a inclusão como direito de todos(as) a uma educação pública de qualidade e, desse modo, consideramos todos os contextos que são fatores de exclusão. “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la [...], o assunto merece um entendimento mais profundo da questão da justiça”. (MANTOAN, 2006, p. 16). Ou seja, a educação é um direito fundamental e subjetivo que deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos.

Defendemos que uma escola inclusiva é intrínseca a defesa da escola pública. Desse modo, a inclusão escolar garante a “[...] universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e continuidade dos percursos escolares, aberta a diversidade dos públicos, mas

praticando uma política ativa de justiça social em benefício dos mais desfavorecidos”. (BARROSO, 2006, p. 276). Seguramente, acreditamos ser possível uma educação pública de qualidade social referenciada para todas as crianças e adolescentes da rede municipal, *lócus* deste estudo. Neste sentido, evidenciamos a responsabilidade da gestão educacional, que por meio da autorização desta pesquisa, nos possibilitou colocar em debate a importância que os gestores escolares possuem por atuarem no *lócus* onde todas as políticas educacionais se materializam (ou não) em processos educacionais de qualidade social.

Desse modo, ponderamos que a inclusão escolar poderá se tornar uma cultura de escola quando estiver no planejamento da gestão escolar como uma de suas prioridades e consubstanciado pelo Projeto Político Pedagógico. Por conseguinte, em função do cargo político que ocupam, os gestores escolares são responsáveis por garantirem as condições para viabilizar as aprendizagens de todas as crianças e adolescentes. E, no caso das que apresentam alguma deficiência, estas demandam por serviços e mudanças nas estruturas físicas, metodológicas e, principalmente, nos procedimentos atitudinais. Em resumo, toda a comunidade escolar precisa estar comprometida e envolvida com esse processo, que é contínuo e desafiador. A fala da gestora contribui com a assertiva, quando argumenta que,

*Compreender o papel do gestor na educação inclusiva é muito importante. Hoje não tem mais como não se envolver. Eu concordo com as colegas, estamos na gestão e precisamos de formação, mas não vou dizer que é um processo fácil. Eu me pergunto a todo instante, o que fazer para incluir de verdade estas crianças especiais mais grave? Com a formação, entendi que todas têm direito de estar na escola. Entendo o papel que tem a Educação Especial na escola, mas precisamos mudar muitas coisas para realmente falar de inclusão. E todos nós temos que lutar juntos. (Diretora unidade escolar Ensino Fundamental I G).*

A fala da gestora vem ao encontro de nossas observações empíricas e dos estudos de Pletsch (2014, p. 91), ao verificar “[...] que a maioria dos casos de inclusão considerados “bem sucedidos<sup>69</sup>” até o momento tiveram como base relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas pelo seu próprio esforço, e não por mérito de uma política pública a elas dirigida”. Certamente, a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência mais acentuadas se tornam mais desafiadoras para os gestores e professores nos âmbitos escolares.

Em nossa realidade, mesmo identificando avanços positivos, a inclusão escolar ainda é muito questionada por professores e gestores e abordada pelo viés do modelo médico de deficiência e a inclusão configurando-se como apenas inserção na escola de ensino regular.

---

<sup>69</sup> Grifo da autora

Porém, para Carvalho (2011), essa percepção mais clara da diversidade na escola sugere maior urgência nas providências a serem tomadas. “Dentre elas, destacam-se a formação continuada dos professores capacitando-os a melhor entender os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas mais úteis”. (CARVALHO, 2011, p. 119). É neste sentido, que defendemos pesquisas empíricas com metodologias como a que adotamos. Assim, somos também pesquisadoras e pesquisadas participantes e, desse modo, discutimos os dados à luz da realidade social, política, científica e econômica deste momento e do contexto histórico.

De fato, em consequência da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências passou a ser debatida com mais ênfase no contexto nacional. Os serviços e recursos da Educação Especial passaram a ser conhecidos e disponibilizados como suporte para complementar ou suplementar o processo de escolarização de uma parcela da população eleita como público- alvo desta modalidade de ensino. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado- AEE “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado com demais políticas públicas”. (BRASIL, 2010, p. 27). A educação inclusiva é um processo complexo. No entanto, a deficiência é uma condição do ser humano (NUERNBERG, 2020) e barreiras são removíveis. Dessa forma, precisamos promover adequações nos espaços escolares em direção a uma educação escolar inclusiva. A remoção das barreiras arquitetônicas, dos mobiliários e equipamentos, dos transportes, da comunicação e informação (BRASIL, 2010) é tangível. No entanto, a barreira atitudinal, permanece a mais difícil e, por isso, continuamos a ouvir que,

*Preciso de conhecimentos sobre como fazer a inclusão, não temos acessibilidade, as políticas e legislações ainda estão só no papel. Temos um PPP e as questões sobre a Educação Especial ficam só no papel. É tudo lindo, mas na prática, nem sempre acontece. As famílias dessas crianças não entendem que precisam ajudar em casa. Os profissionais precisam de mais formação. Mas, te digo, esta formação que fizemos, já clareou bastante questões. Sei que enquanto gestora, preciso rever o PPP e cobrar da equipe que olhem para os alunos especiais e busquem ajuda se precisarem. (Coordenador(a) unidade Escolar de Ensino Fundamental I e II – C K).*

Esta fala tem respaldo nos escritos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ao ponderarem que a política de educação inclusiva assegurada nos inúmeros documentos oficiais está acontecendo de forma lenta, pois depende de diversos fatores, dentre eles, os investimentos em recursos materiais e imateriais, sobretudo, para a reestruturação dos sistemas de ensino e, primordialmente, para as mudanças de atitudes de todos da comunidade escolar. As autoras

complementam inferindo que “[...] trazer o conceito de inclusão escolar das leis, planos e documentos para a realidade requer conhecimentos e prática [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 32) considerando cada realidade e suas possibilidades. Todavia, a compreensão de que para atender as diferentes necessidades das crianças e adolescentes se faz necessário “[...] reconhecer o princípio de que *as boas escolas são boas para todos os alunos*<sup>70</sup> e, então, agir com base nesse princípio [...]”. (SCHAFFER; BUSWELL, 1999, p. 69).

A inclusão escolar é um desafio e trabalhar com as diferenças é compreendê-la a partir dela e do movimento do seu próprio devir. (MACHADO, 2020). “Ela é imprevisível e vai criando conexões em seu constante movimento de deferir, próprio de cada ser humano. As diferenças não podem ser descritas, são indeterminadas, instáveis e inesgotáveis. O múltiplo não reduz a diferença ao idêntico, ao uno e às categorias”. (MACHADO, 2020, p. 26). Nesta perspectiva, inferimos que a inclusão escolar é um movimento que precisa ser iniciado nos âmbitos escolares a partir do coletivo, se tornando gradualmente uma cultura de escola. Destacamos que as mudanças acontecem quando a gestão escolar é consciente de seu papel e, respalda suas ações no PPP, discutido e elaborado coletivamente. Assim, cobrar da gestão educacional ações que viabilizem a inclusão escolar das crianças e adolescentes de sua unidade escolar torna-se um processo mais próximo da realidade.

Sabemos que a implementação das políticas públicas é responsabilidade das esferas da União, estados e municípios, por meio de seus governos, políticos, setor jurídico e outros setores da sociedade, mas a inclusão também é responsabilidade da família, dos profissionais da educação e dos pesquisadores desta área de conhecimento. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). Concordamos que a gestão educacional é fundamental na articulação e no desenvolvimento da Proposta Político Pedagógica de sua jurisdição, pelo fato que esse processo “[...] se fundamenta e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e sociedade [...]” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 149) e a gestão, quando democrática, direciona suas ações para que os sistemas escolares se tornem inclusivos.

Contudo, no município campo da pesquisa, embora visualizemos resultados positivos conforme já referido, muito ainda precisa ser feito para que as diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se materializem em ações nos âmbitos escolares. É importante observar que a gestão educacional ainda está buscando modos de alcançar a meta 19 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que é a meta 17

---

<sup>70</sup> Grifos dos autores

do Plano Municipal de Educação (TIJUCAS, 2015) sobre a gestão democrática das unidades escolares.

Embora essa seja nossa realidade, ainda acreditamos que podemos caminhar na direção de uma educação escolar inclusiva, a partir das ações e atitudes adotadas pelos gestores nas suas unidades escolares, caminhando na contramão das políticas públicas vigentes que seguem as “[...] regras do mercado e exacerbando-se os processos competitivos - geradores de maior exclusão social [...]”. (CARVALHO, 2011, p. 55). Acreditamos que ao fazermos a resistência, possamos contribuir para reduzir a condição de vulnerabilidade que atinge muitas pessoas, entre elas as pessoas com deficiência.

Portanto, neste capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados pelo questionário semiestruturado, pela observação participante e pelo grupo focal. Este último, alíás, corresponde ao cumprimento do terceiro objetivo específico elencado como identificar as possíveis mudanças nos encaminhamentos dos gestores com vistas aos processos inclusivos depois da formação continuada ofertada. Cabe ressaltar que a escolha de nossa proposta de pesquisa vai de encontro com as formações rápidas, voltadas para a educação inclusiva realizadas em formas de conferências, palestras ou seminários. Embora contribuam para a formação de atitudes positivas nos educadores, não produzem diferenças efetivas em suas práticas pedagógicas. Desse modo, as formações que ocorrem por meio de pesquisas, como por exemplo, as que envolvem a participação dos professores e gestores, em que estes também são pesquisados participantes, têm apresentado resultados positivos nas transformações cotidianas que resultam em práticas escolares inclusivas. (FIGUEIREDO; POULIN, 2020). Foi nessa perspectiva que realizamos esta pesquisa.

Embora compreendemos que a história excludente e segregacionista da educação das pessoas com deficiência ainda reflete na contemporaneidade como observado *in loco*, tanto em falas como em atitudes consideradas capacitistas, acreditamos no processo educacional de todas as crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. A inclusão é um processo difícil, mas possível, desde que observadas as legislações e materializadas em ações nos âmbitos escolares. Essa responsabilidade é de todos(as).

Finalizamos nossas análises afirmando que alcançamos nosso objetivo geral definido como: analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC. Após este longo percurso de pesquisa, mas também de aprendizado, certamente, a formação continuada contribuiu com rede municipal de ensino. Ao jogar luz sobre a modalidade de ensino Educação Especial, suscitou debates e embates envolvendo os gestores

escolares, questionou suas ações e ressaltou suas responsabilidades juntamente com o coletivo que coordenam. Deste modo, implicou todos(as) no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência das suas unidades escolares.

Portanto, assumir cargos de gestão escolar é assumir publicamente uma função política comprometida com a educação pública, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Certamente, nossa pesquisa não resolveu os problemas da inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência da rede municipal campo da pesquisa, mas sabemos da complexidade deste processo, e seguramente, apontamos possibilidades para os pesquisados(as) participantes trilharem este e outros novos caminhos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada de pesquisadora até aqui empreendida exigiu constante esforço de compreensão e aprofundamento para abstrair significados a partir da realidade cotidiana. A pesquisa que hora se finda teve o propósito de analisar em que medida a formação continuada dos gestores escolares pode contribuir para a efetivação de culturas e práticas de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/ SC. Para tecer nossas considerações sobre este estudo, se fez necessário retomar a nossa trajetória, que por meio da metodologia apresentada, nos colocou como participantes/pesquisados(as) na realidade que retratamos e onde todos(as) tivemos ação ativa nesta pesquisa.

Iniciamos nossas ponderações considerando que os gestores escolares são atores fundamentais na criação de uma cultura escolar inclusiva quando compreendem o conceito de gestão democrática e materializam em suas ações ao cumprirem primordialmente a função social da escola, que é garantir que todas as crianças e adolescentes acessem os conhecimentos historicamente construídos. Dessa forma, transformar as escolas e suas práticas tradicionais e burocráticas é possibilitar para as crianças e adolescentes sob suas responsabilidades, o seu desenvolvimento humano, cultural e científico de modo a terem condições de enfrentar as exigências da contemporaneidade. Essa é a inclusão escolar que defendemos.

Contudo, sabemos que a escolarização das crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino se apresenta como desafio para a gestão educacional e escolar e passa prioritariamente pelo campo das políticas públicas. Experienciando a complexidade deste processo *in loco*, identificamos que para construir uma cultura de escola inclusiva se faz necessário conscientizar os gestores escolares de sua função histórica e socialmente construída. Neste sentido, nosso primeiro objetivo específico foi discutir sobre as ações que subsidiam a construção de uma cultura de gestão inclusiva proposta no campo das políticas públicas a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em diálogo com os teóricos que embasam este estudo. Nossos aportes teóricos nos levaram ao entendimento de que a Educação Especial é mais que uma modalidade de ensino, é também uma política educacional pública com um público alvo definido. Dessa forma, é uma área de conhecimentos específicos e um campo de conhecimento que tem objetos de pesquisa relacionados a problemáticas específicas do seu campo. Nesse estudo, está interrelacionada com campo de conhecimento da Gestão Escolar.

Desse modo, compreendemos a Educação Especial na rede regular de ensino como uma

modalidade de ensino transversal, que tem na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a legislação que possibilita a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências. Mas não somente referente ao acesso às salas de aula, e sim assegurando seu direito a uma educação de qualidade pela garantia dos serviços preconizados na referida política. Porém, a materialização da política esbarra em diversos fatores, como as questões históricas de exclusão e segregação da educabilidade das pessoas com deficiência, desenvolvida paralelamente ao ensino regular e que perpetuaram estigmas que se constituem barreiras atitudinais conforme a interpretação dos autores que defendem o modelo social da deficiência. Hoje, a literatura especializada classifica esses estigmas de capacitismo.

Já a Educação Inclusiva é uma política pública que, segundo Pletsch (2020), necessita ser analisada à luz de sua constituição e em diálogo com diversos fatores sociais e educacionais, sem esquecer as influências e orientações dos organismos internacionais e seus objetivos para que a inclusão fosse adotada como um imperativo nas políticas públicas educacionais. Essa perspectiva também permeou nossas discussões sobre a gestão escolar. A luz dos autores mencionados neste escrito, discutimos como o interesse dos organismos internacionais voltados para a otimização dos sistemas escolares buscou atender os interesses das demandas do mercado capitalista e, desse modo, interferiu no papel do Estado na educação. Dessa forma, os autores interpretaram que para além da inclusão como questão de justiça social, pelo olhar das políticas neoliberais, a exclusão, a segregação e a marginalização social dos desfavorecidos se constituem como condições ameaçadoras para o desenvolvimento do capital, ou seja, é uma ameaça a estabilidade e a ordem dos países ricos.

Como pesquisadores(as), precisamos considerar os caminhos que foram trilhados por outros estudiosos(as) e lançar mão dos conhecimentos produzidos para enriquecer nosso trabalho, assim como usar suas experiências para ajudar a trilhar nosso próprio caminho. Neste sentido, realizamos o procedimento do “estado do conhecimento”. O procedimento nos orientou e permitiu saber o que já foi produzido sobre nosso objeto de pesquisa e conhecer as metodologias utilizadas, os principais autores que fundamentam as discussões e, sobretudo, os resultados dos estudos que nos aproximam de outros autores e que nos possibilitam escolher outros possíveis caminhos para prosseguir com nossa pesquisa.

Assim, por meio do “estado do conhecimento” foi possível conhecer o trabalho de 19 pesquisadores(as), elencados como pesquisas relevantes na temática Gestão Escolar e Inclusão. Lembramos que, nesse estudo, refletimos sobre o movimento de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. Desse modo, foi possível fazer uma

triangulação dos resultados das referidas pesquisas com nossas inferências, com as legislações e políticas educacionais e também com os principais teóricos referenciados nos campos de conhecimentos anunciados.

Conforme já nos referimos, nossa proposta de pesquisas nasceu de uma necessidade real, na rede municipal de ensino de Tijucas/SC, onde umas das pesquisadoras é professora de Educação Especial efetiva, exercendo neste momento cargo de gestão educacional e, deste modo, inserida no contexto pesquisado. Assim, uma das questões mais evidentes que norteou a realização desta pesquisa, foi o desconhecimento dos gestores escolares acerca das legislações e políticas públicas voltadas a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, nas escolas da rede municipal de ensino.

A formação continuada dos gestores escolares sobre as temáticas, gestão escolar e inclusão, também foi evidenciada por vários estudos analisados no “estado do conhecimento”, como uma carência dos municípios brasileiros, uma vez que a modalidade Educação Especial ainda se encontrava invisibilizada e secundarizada dentro dos sistemas municipais de ensino, refletindo esta invisibilidade nas ações e atitude dos gestores escolares. Desse modo, deixam de buscar na Educação Especial os apoios necessários para garantir a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino. Assim, continuamos vendo e ouvindo que a inclusão continua com enunciados nos discursos oficiais e longe de se efetivar em processos de aprendizagem significativos.

Tendo a intenção de contribuir com a realidade municipal em relação ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, partir das observações *in loco*, levantamos as necessidades formativas dos gestores escolares por meio da aplicação de um questionário semiestruturado e, em seguida, ofertamos um programa<sup>71</sup> de formação continuada a partir das demandas levantadas. Assim, realizamos nosso segundo objetivo específico: entender como um programa de formação continuada para os gestores escolares pode subsidiar os gestores no desenvolvimento de uma cultura de escola contemplando suas necessidades de conhecimentos para a fomentação de práticas condizentes com uma gestão inclusiva. Certamente, o desconhecimento dos gestores escolares é um fator a ser considerado no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, porém, constatamos que este processo é bem mais complexo, quando adentramos no campo da pesquisa.

Em resumo, após a triangulação dos dados com as políticas, legislações e teoria acerca

---

<sup>71</sup> Neste estudo usamos o termo programa de formação continuada porque a intenção é que com a finalização da pesquisa, este se constitua como programa de formação permanente, pelo fato que tem bases legais nas políticas municipais

das temáticas, os resultados apontaram que os gestores escolares pesquisados participantes deste estudo, mesmo após a formação continuada ofertada, onde foi oportunizado conhecer as legislações educacionais, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os gestores escolares ainda não se perceberam como responsáveis pelo processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência das suas unidades escolares.

Deste modo, continuaram a transferir as demandas da Educação Especial para a Secretaria Municipal de Educação ou diretamente para os profissionais da Educação Especial que ali atuam, incorrendo na tão discutida inclusão excludente. É notório e até comum os discursos de que a escola não está preparada para receber o público alvo da educação Especial, além de afirmarem que a teoria é distanciada da prática cotidiana. No entanto, entendemos que essas concepções servem para justificar incoerências nas suas ações. É fato, que sempre esperam por iniciativas externas para que mudanças aconteçam esquecendo-se que, como gestores, são articuladores deste processo.

Também precisamos avançar no entendimento de que a educação é um direito intrasferível e inalienável para todos(as). Neste sentido, há que se compreender o processo de inclusão a partir do modelo social da deficiência em detrimento do que prevalece hoje, onde a inclusão escolar é respaldada pelo modelo médico da deficiência. Destacamos a importância que os gestores escolares atribuem ao diagnóstico da criança e adolescente e como, a partir dele, são pensadas as (im)possibilidades de aprendizagem que cada criança ou adolescente.

Não obstante, a gestão escolar tem muito mais foco nas questões administrativas do que nas questões pedagógicas, afirmação essa com base na análise que fizemos nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares da rede municipal de ensino. Sem dúvida, a falta de clareza sobre como a Educação Especial e a inclusão escolar são retratadas nos documentos reafirma o desconhecimento da gestão escolar desta política e justifica porque não há cobrança da gestão educacional na implementação, por exemplo, do Atendimento Educacional Especializado em todas as unidades escolares, já que o serviço é apontado como essencial para que a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência se efetive no ensino regular.

Embora a gestão escolar tenha sido afirmada por todos os pesquisados(as) participantes como democráticas, inferimos que a forma como são conduzidos aos cargos, contribui para que a inclusão se torne casos isolados na realidade pesquisada. Com efeito, mesmo após a formação, a Educação Especial continuou invisibilizada, olhada como uma modalidade subalterna, com as crianças e adolescentes sendo chamados de “*especiais, coitadinhos*” e os profissionais vistos como aqueles(as) que tem o dom para trabalhar com este alunado.

Os professores do AEE, por exemplo, não são reconhecidos como profissionais do campo de conhecimento da Educação Especial. Do mesmo modo, crianças e adolescentes com deficiência continuam invisibilizadas nos planejamentos e nas avaliações dos professores(as). É fato, que em muitas salas de aula só são notados(as) quando suas diferenças desestabilizam os professores(as), de tal modo que recorrem a gestão escolar para que tomem providências. No entanto, as providências nem sempre vão ao encontro do que acreditamos ser uma educação escolar inclusiva, incorrendo em processos excludentes.

Hoje, na nossa realidade, a exclusão é materializada pelo acesso as legislações estaduais que dão direitos as famílias optarem por escolas especiais, mediante a comprovação de que a criança ou adolescente tem prejuízos e não se beneficia do ensino regular. Esses casos são isolados, mas acontecem. Neste momento, enquanto profissionais da educação, fracassamos e violamos direitos, que a todo instante, defendemos como inerentes à pessoa humana. Estabelece-se aqui a contradição.

Para concluir este escrito, apresentamos nossas inferências sobre nosso terceiro objetivo específico que é identificar as possíveis mudanças nos encaminhamentos dos gestores com vistas aos processos inclusivos, depois da formação continuada ofertada. Certamente, vemos como positiva a formação continuada, haja vista que neste período de tempo, promovemos discussões, questionamentos, debates e reflexões sobre a importância das políticas e legislações educacionais voltadas para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino que foi o campo da pesquisa. Desse modo, oportunizarmos aos gestores escolares compreenderem como na história a educação das pessoas com deficiência se desenvolveu e como conhecer todo este percurso histórico traz possibilidades de trilhar outros caminhos viabilizados pelas políticas e legislações públicas atuais.

Assim, juntos, tivemos a oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as temáticas da Gestão Escolar e Inclusão. Todos fomos pesquisados(as) participantes e como protagonistas deste estudo, visualizamos possibilidades de condução da gestão escolar na perspectiva inclusiva indo ao encontro de uma cultura de escola inclusiva. Contudo, se faz necessário um processo contínuo de formação para todos(as) os profissionais da educação para que façamos mudanças que estão ao nosso alcance em prol da Educação Inclusiva.

Deixamos como perspectivas futuras, a criação de uma política municipal de Educação Especial; um programa de formação continuada dos gestores e professores nos moldes que realizamos, mas instituída como uma política municipal; a criação de grupos para estudos de documentos oficiais como o Plano Municipal, o Projeto Político Pedagógico, dentre outras políticas educacionais, de modo que os gestores possam refletir sobre suas práticas; a

construção coletiva de novos modos de lidar com as situações referentes à inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência; e a proposição de soluções diante das possibilidades da escola. Efetivamente, os estudos e ações precisam ser contínuos e não eventos ocasionais. Para além disso, destacamos a importância de constituir grupos de estudos para conhecer também os documentos das políticas nacionais, bem como os resultados de pesquisas e estudos de textos que abordem questões específicas sobre Educação Especial, Gestão e Inclusão.

Esta pesquisa também objetivou contribuir com o meio acadêmico, pois pesquisas desenvolvidas com metodologias que colocam o pesquisador(a) como pesquisado(a) participante, são muito importantes na área de conhecimento da Educação Especial pelo fato que ainda carecemos de estudos que mostrem como a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência se efetiva (ou não) nas redes regulares de ensino. Neste estudo, interseccionamos as temáticas Gestão Escolar e Inclusão e para além da compreensão da realidade municipal campo da pesquisa, visamos colaborar com o contexto de outros municípios e de outras escolas públicas. Desse modo, colocamos em evidência a modalidade de ensino e o campo de conhecimento da Educação Especial e o processo de inclusão escolar como uma educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças e adolescentes das escolas públicas.

E, como pesquisadoras conscientes, nos inquietamos com questões que surgiram no percurso desta caminhada, onde as discussões podem alcançar os patamares de uma pesquisa de doutoramento. Neste sentido, ousamos questionar: qual o lugar do gestor(a) de educação especial diante das políticas públicas?

Segundo os autores supracitados, o gestor(a) é um articulador e mediador das políticas e, pensando em perspectiva mais ampla para a ampliação desta pesquisa, buscamos apoio nos estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE) do PPGE/IFC onde discutimos sobre o ciclo de políticas de Stephen J. Ball (1992, 2016). Para o autor, a política pública passa por diversos contextos e, como gestores de Educação Especial, participamos diretamente do contexto de produção dos textos das políticas, enquanto lugar sujeito a reinterpretação e recriação no contexto da prática. Segundo o autor, este é o lugar onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e representações significativas na política original.

Assim, enquanto gestores de Educação Especial e atuando nas Secretarias de Educação, participamos na concepção e implementação (ou não) de políticas. E ainda, como profissional do campo de Educação Especial, é deste lugar que falo e questiono a importância de profissionais da Educação Especial ocupando cargos de gestores de Educação Especial para

que possam pensar, articular, reinterpretar e recriar as políticas de Educação Especial com perspectivas inclusivas. Considero, ainda, que este estudo se mostra com potencial de desdobramentos na pesquisa de doutoramento que poderia ter como pesquisados/participantes, os gestores de Educação Especial da GRANFPOLIS<sup>72</sup>.

Finalizamos este estudo, ponderando que construir uma escola inclusiva passa necessariamente pela conscientização coletiva dos gestores educacionais e escolares de que ocupam cargos públicos e políticos. Por isso, precisam analisar a realidade, principalmente na atualidade, onde os contextos educacionais sofrem as influências de variáveis que precisam ser interpretadas de maneira crítica e a luz dos teóricos pesquisadores que defendem a educação estatal, pública, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, temos clareza que uma cultura escolar inclusiva não se constitui de uma hora para outra, nem com uma única formação continuada ofertada aos gestores, mas defendemos que este passo inicial, se continuado, pode ser determinante para uma nova cultura. Que venham os novos desafios! Será esta uma utopia?

---

<sup>72</sup> Associação dos municípios da região da grande Florianópolis e da qual Tijucas faz parte.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 193-210.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de (org.). Fundamentos Sócio- Históricos e Políticos do Pacto Federativo e Direitos à Educação. In: ALMEIDA, Mariângela Lima de; PANTALEÃO, Edson; VIEIRA, Alexandre Braga (org.). **Política e Gestão Educacional: implicações para conselhos municipais de educação**. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 27-46.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise de Meyrelles. **Avanços em políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BARBOSA, Meiriene. C. O atendimento Educacional Especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria T. E. **Educação e Inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. Unesp/Univesp, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-19- 13 jan. 2013. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt_BR). Acesso em: 20 jan.2022.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BEZERRA, Rebeca. Monte Nunes. O Papel do Ministério Público na Defesa da Educação Inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.
- BOAVENTURA, Roberta Silva. **A Gestão Escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2008.
- BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BÖCK, Geisa Leticia Kempfer.; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 02 abr.

2022.

BUSSMANN, Antônia Carvalho (org.). O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 4. ed. Campinas / Sp: Papyrus, 1997. Cap. 2. p. 53-94.

BORDGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). A participação da pesquisa no trabalho popular. In: **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 224-252.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 28 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.520 de 15 de outubro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10520.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 2 de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)> . Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em 29 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 17 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2021.

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. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 maio 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wva, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

COSTA, Helena Lima da. **Implementação da Política de Inclusão no Município de Quissamã/RJ: uma Análise Comparativa entre 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

CRUZ NETO, Otavio (org.). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DENARI, Fátima (org.). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Após dez anos da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que mudou no Brasil? In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 111-122.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Os desafios das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-27.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 86-113.

FERREIRA, Luziete Natalina. **Educação Escolar Inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O Desafio das Diferenças nas escolas: o desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 142-152.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 123-148.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão e Inclusão Escolar: A formação do Gestor Escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”**. 2014. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. 2014.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação**. 2019. 204 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, Walter. Tecnochratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 113-146.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Disputas Conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Ufsc-Ced/Nup, 2017. p. 19-66.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana (org.). Prefácio à primeira edição. In: PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014. p. 15-17.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela (org.). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva: educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Conceituando uma Cultura Escolar, educação inclusiva, cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão Escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória. 2018.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma: notas sobre a manutenção da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 11-50.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Disponível em: <[download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2021.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão. Direito à Diversidade: estudo de caso de um município-polo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 107-122.

LEPKE, Sonize. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: Lopes, Maura

Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia(org). **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007. P. 11-33.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 1986.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: deslocamentos necessários. In: MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2020. p. 19-43.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-75.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.**São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 59-67.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Escola Boa é escola para todos In: MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e Inclusão: Entendimentos, proposições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2020. p. 77-90.

MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira. **Instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba.** 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In:

FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-254.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos, 2015. Disponível em: <www.livresaber.sead.ufscar.br>. Acesso em 14 ago. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. A Inclusão Escolar e Mudanças no Papel dos Profissionais da Escola: o papel dos gestores na inclusão escolar. In: \_\_\_\_\_. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 31-43.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na educação inclusiva do estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. A. **Escola Comum/Educação Especial: A Relação Da Gestão Com As Práticas Inclusivas**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico: **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan., 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.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. In: Machado, Rosângela, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

O`BRIEN, John; O`BRIEN, Conie Lyle. A inclusão como uma força de renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAIBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 48-66.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2001. p. 91-112.

OLIVEIRA, Eliane Ribeiro de. **A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 01 jun. 2020.

PANTALEÃO, Edson (org.). Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (org.). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro João, 2013. p. 13-31.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Uma década de Estudos sobre o Plano de Ações Articuladas -PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas**. 2019. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. (2020). **O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), 57–70.  
<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 03 abril. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPED, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação).  
DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>.

Dispo  
nível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). Paradigma- Relações de Poder- Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 4. ed. Campinas / Sp: Papyrus, 1997. Cap. 3. p. 53-94.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 300-318.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5.ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014.

ROZEK, Marlene (org.). Subjetividade, Formação e Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e Deficiência: configurações na política de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezzini & Manzini, 2015. p. 205-216.

SAGE, Daniel D. Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999. p.130-141.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 100 de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: < <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>>. Acesso em: 03 set. 2021.

SANTOS, Daniel Marcelino dos. **Gestão escolar e a política nacional de educação inclusiva: o diretor frente à política pública**. 2016b. 112 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes. 2016.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A Gestão Escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na Rede de Ensino Municipal De São Luís/Ma**. 2016a. 106 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal Do Maranhão, São Luís. 2016.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Gestão e Inclusão. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria T. E. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

SANTOS. Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2011.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão & biopolítica**. Autêntica, 2013. p. 50-70.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 77-82.

SARTORETTO, Mara; BERTSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 149-162.

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

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidade de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAIBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed,

1999. p. 69-87.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim (org.). A nova LDB e a política de formação de professores: um passo a frente e dois atrás. .... In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 177-192.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade**. 2018a. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2018.

SILVA, Claudio Lopes. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018b.

SILVA, Darci Schunck da. **O Gestor frente à inclusão escolar: relatos sobre os desafios do ofício de construir pontes a partir de sonhos**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2008.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Sebastião Donizeti da. **A gestão escolar na implementação das políticas educacionais: qual o seu papel?** 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca. 2019.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A Gestão para a Inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 280 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 13 ago. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.p. 82-103.

TIJUCAS. **Lei nº 2.599 de maio de 2015**. Aprova o plano municipal de educação de Tijuca e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-tijucas-sc>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TIJUCAS. **Lei Complementar Nº 3/2010**. Dispõe sobre os cargos, atribuições, habilitações, cargas horárias, salários, vagas e carreira para os servidores da administração pública direta ou indireta do município de Tijuca /SC e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-complementar/2010/0/3/lei-complementar-n-3-2010-dispoe-sobre-os-cargos-atribuicoes-habilitacoes-cargas-horarias-salarios-vagas-e-carreira-para-os-servidores-da-administracao-publica-direta-e-indireta-do-municipio-de-tijucas-sc-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TIJUCAS. **Lei Complementar Nº 45/2016**. Lei de organização do Sistema Municipal de Ensino e da outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-complementar/2016/4/45>>. Acesso em 12 ago. 2021.

TIJUCAS. **Projeto Político Pedagógico Secretaria Municipal de Educação de 2020**. Disponível em: <[www.tijucas.sc.gov.br/secretarias/detalhe/secretaria-municipal-de-educacao](http://www.tijucas.sc.gov.br/secretarias/detalhe/secretaria-municipal-de-educacao)>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jontien: UNESCO. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontien-1990>>. Acesso em 15 ago. 2021.

VALIM, Rosangela Aparecida de Almeida. **O Papel do Gestor Escolar para uma escola Inclusiva do Ensino Fundamental I**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola-função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-169.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Rbpae**, [s. l], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan. 2007.

VICTOR, Sonia Lopes; SOUZA, Débora Almeida de (org.). O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas/habilidades e superdotação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (org.). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João, 2013. Cap. 3. p. 53-77.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; N.LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006. 228 p. Tradução: Maria da Penha Villalobos.

**APENDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA GESTORES  
ESCOLARES - ENSINO FUNDAMENTAL I E II**



**Ministério da Educação**  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú**

**INFORMAÇÕES GERAIS**

Escola:
Nome:
Idade:
Sexo:
Tempo de atuação no magistério:
Possui graduação? ( ) sim ( ) não Qual ou quais? _____
Ano de conclusão da graduação:
Possui especialização? ( ) sim ( ) não _____
Ano de conclusão da especialização:
Tempo de atuação como gestor(a):

1-Possui alguma formação continuada ou capacitação (curso de curta duração acima de 12 horas e/ou curso de longa duração, até 180 horas) na área de Educação Especial ou sobre inclusão de crianças ou adolescentes com deficiência na rede regular de ensino? ( ) sim ( ) não  
Se sim, qual ou quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**GESTÃO ESCOLAR**

**1** -Como está constituída a equipe de gestão pedagógica e administrativa na sua escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2** Qual a função/cargo de gestão que você ocupa na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3**- Quais ações você desempenha na escola nesta função/cargo de gestão?

---

---

---

---

4- Como você caracteriza a gestão de sua escola?

baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.

baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição.

considera como elemento prioritário dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre pessoas.

baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.

outra:

---

---

---

---

5- Para você, o que é uma escola democrática?

---

---

---

---

---

6- Qual a função/cargo de gestão que você ocupa na escola?

---

---

---

---

---

7- Quais desafios estão presentes na gestão de uma escola democrática?

---

---

---

---

---

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

1- Quais estratégias a equipe gestora utiliza para viabilizar a participação das famílias das crianças e adolescentes com deficiência na escola?

---

---

---

---

---

2- Você considera que estas estratégias são suficientes para garantir a participação das famílias das crianças e adolescentes com deficiência na escola?

Sim

Não

Parcialmente

3- Caso tenha respondido não na questão anterior, que outras estratégias você considera necessárias/ possíveis/ adequadas?

---

---

---

---

---

### **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1- Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

2- Você sabe quem é o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, defina-os:

---

---

---

---

---

3- Sua escola tem Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim  
 Não

4- Se sua escola tem Sala de Recurso Multifuncional, você tem conhecimento sobre o conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que compõem a sala e possibilita o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

5- Você conhece o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Especial?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se sua resposta anterior foi sim/ parcialmente, Explique:

---

---

---

---

---

6- O Projeto Político Pedagógico da sua escola prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, o que consta no documento?

---

---

---

---

---

---



---

## GESTÃO E INCLUSÃO

---

1- Para você, quais são os maiores desafios enfrentados pela escola para que a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência aconteça?

---



---



---



---

2- Quais ações, você desenvolve enquanto gestor(a), para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores junto às crianças e adolescentes com deficiência?

---



---



---



---

3- No desempenho de suas funções como gestor (a), quais ações você desenvolve diretamente junto às crianças e adolescentes com deficiência?

---



---



---



---

4- Quanto ao seu nível de conhecimento dos programas listados abaixo você considera que:

( ) **Educacenso** (ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas, quanto da rede privada).

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Fundeb** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Plano Municipal de Educação**

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **PDE** (Plano de Desenvolvimento da Escola)

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Programa Escola Acessível**

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;

- (... ) Tem conhecimento suficiente;
- (... ) Tem conhecimento aprofundado;

**FORMAÇÃO**

1- Você já participou de alguma formação especificamente voltada para gestão escolar e o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, descreva:

---

---

---

---

2- Que conhecimentos você considera importantes para conduzir a gestão na perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

3- Indique pelo menos três temáticas que gostaria de ter como formação continuada, que considera importante para uma gestão pedagógica e inclusiva na escola.

---

---

---

---

**Obrigada por sua colaboração!**

Tijucas \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do gestor (a)

---

## APENDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL



**Ministério da Educação**  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú**

### INFORMAÇÕES GERAIS

Centro de Educação Infantil:
Nome:
Idade:
Sexo:
Tempo de atuação no magistério:
Possui graduação? ( ) sim ( ) não Qual ou quais? _____
Ano de conclusão da graduação:
Possui especialização? ( ) sim ( ) não _____
Ano de conclusão da especialização:
Tempo de atuação como gestor(a):

1-Possui alguma formação continuada ou capacitação (curso de curta duração acima de 12 horas e/ou curso de longa duração, até 180 horas) na área de Educação Especial ou sobre inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? ( ) sim ( ) não  
Se sim, qual ou quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### GESTÃO ESCOLAR

1 -Como está constituída a equipe de gestão pedagógica e administrativa no Centro de Educação Infantil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Qual a função/cargo de gestão que você ocupa no Centro de Educação Infantil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Quais ações você desempenha no Centro de Educação Infantil nesta função/cargo de gestão?

---

---

---

---

---

---

4- O autor Libâneo (2013), destaca quatro estilos de gestão. Como você caracteriza a gestão do seu Centro de Educação Infantil?

baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.

baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição.

considera como elemento prioritário dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre pessoas.

baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.

outra:

---

---

---

---

---

---

5- Para você, o que é uma gestão democrática?

---

---

---

---

---

---

6- Quais desafios estão presentes na gestão democrática?

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

1-Quais estratégias a equipe gestora utiliza para viabilizar a participação das famílias das crianças com deficiência no Centro de Educação Infantil?

---

---

---

---

---

---

2- Você considera que estas estratégias são suficientes para garantir a participação das famílias das crianças com deficiência no Centro de Educação Infantil?

Sim

Não

Parcialmente

3- Caso tenha respondido não na questão anterior, que outras estratégias você considera necessária/ possíveis/ adequadas?

---

---

---

---

---

---

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1- Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

2- Você sabe quem é o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, defina-os:

---

---

---

---

---

---

3- O Centro de Educação Infantil tem Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim  
 Não

---

4- Se o Centro de Educação Infantil tem Sala de Recurso Multifuncional, você tem conhecimento sobre o conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que compõem a sala e possibilita o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

5- Você conhece o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a Educação Infantil?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se sua resposta anterior foi sim/ parcialmente, Explique:

---

---

---

---

---

---

6- O Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim, o que consta no documento?

---

---

---

---

---

---

---

1-Para você, quais são os maiores desafios enfrentados para que a inclusão de crianças com deficiência aconteça no Centro de Educação Infantil?

---



---



---



---

2- Quais ações, você desenvolve enquanto gestor(a), para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores junto às crianças com deficiência?

---



---



---



---

3- No desempenho de suas funções como gestor(a), quais ações você desenvolve diretamente junto às crianças com deficiência?

---



---



---



---

4- Quanto ao seu nível de conhecimento dos programas listados abaixo você considera que:

( ) **Educacenso** (ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas, quanto da rede privada).

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Fundeb** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Plano Municipal de Educação**

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **PDE** (Plano de Desenvolvimento da Escola)

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

( ) **Programa Escola Acessível**

- (...) Tem pouco conhecimento;
- (...) Tem conhecimento razoável;
- (...) Tem conhecimento suficiente;
- (...) Tem conhecimento aprofundado;

**FORMAÇÃO**

1- Você já participou de alguma formação especificamente voltada para gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil?

- ( ) Sim  
( ) Não  
( ) Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, descreva:

---

---

---

---

---

2- Que conhecimentos você considera importantes para conduzir a gestão na perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

3- Indique pelo menos três temáticas que gostaria de ter como formação continuada, que considera importante para uma gestão pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

---

---

---

---

**Obrigada por sua colaboração!**

Tijucas \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do gestor (a)

---

### APÊNDICE C - QUADRO DE REFERÊNCIAS

<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Thais Cristina Rodrigues Tezani (2008)	Educação Especial Inclusão e	Kassar (1994), Bianchetti (1995), Sage (1999) Stainback & Stainback (1999), Kuhn (1992), Mazzotta (1996), Dakuzaku e Akashi, 2001), Mendes (2002), Pietro (2002), Mantoan (2003), González (2003), Bueno (2004), Carvalho (2004), Aranha (2005), Rodrigues (2006), Januzzi (2004) e Rodrigues (2006).
	Gestão Escolar	Félix (1984), Teixeira (1997), Oliveira (2001), Spósito (2001), Ferreira (2001), Gadotti (2001), Barroso (2003), Veiga (2003), Tezani (2004), Dourado (2004), Azanha (2004), Sant'Ana (2005), Paro (1986, 2005); Lück (2006); Carneiro (2006), Machado (2006), Libâneo (2001,2004); Ferreira (2001); Dourado (2004) e Melo (2001).
	Políticas Formação e	Faoro (1979), Vale (1985), Peres (1992), Holanda 91992), (Nóvoa (1992; 1999), Lakatos e Marconi (1999), Perrenoud (1992, 2000), Capra (1993), Alarcão (1996), Shön (1998), Sacristán (1999), Popkwitz (1999) e Giddeens (2004).
	Aspectos Metodológicos	Wolcott (1975), Wilson (1977), Spradley (1980), Alves; Mazzotti; Hammersley (1983), Martinez (1985), Smith; Goetz; Lecompete (1984), Gallagher (1984), Heshaisus (1986), André & Ludke (1986); Rokwell; Espeleta (1986), André (1995), (Marques (1997), Bogdan & Biklen (1997), Mattos (2001), Gewandsnajder (2001) e Almeida (2003).
	Teorias Gerais	Freund (1970), Weber (1974), Foucault (1979), Webber (2003), Morin (2004) e Goffman (2005)
<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Roberta Silva Boaventura (2008)	Educação Especial Inclusão e	Stainback & Stainback (1999), Sassaki (1999;2005), Delor (2000), Ferreira W.B (2005), Sanches (2005), Batista (2006), Palorin (2006), Macedo (2006), Burke; Sutherland (2007), Fonseca (2007); Manzini (2007), Duk (2008), Araújo <i>et al</i> (2008), Pires (2008) e Carvalho (2005; 006; 2007; 2008).
	Gestão Escolar	Veiga (1995), Gadotti (1998;2000), Krawczyk (1999), Cury (2002), Lück (2000;2006;2007); Betinil (2005), Monteiro; Oliveira (2005), Ferreira (2007) e Oliveira (2007).
	Políticas Formação e	
	Aspectos Metodológicos	Triviños (1987), Minayo (1994), Martinelli (1994), Baptista (2000), Severino (2001), Gil (2002), Gonçalves (2005), Vieira (2007) e Martins (2007)
	Teorias Gerais	Foucault (1979).
<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Darcy Shunck da Silva (2008)	Educação Especial Inclusão e	Fonseca (1997), Stainback & Stainback (1999), Peças (2000), Mantoan (2001), Manzini (2001) Almeida (2002), Ribeiro (2003), Marchesi (2004), Mendes (2004), Coll (2004), Dutra (2005), Mazzotta (2005), Pereira (2006), Costa (2006), Silva (2006), Sassaki (2008).
	Gestão Escolar	Lourenço Filho (1969 Paro (1987), Lima (1992), Vale (1995), Barroso (1997), Lück (2000), Saviani (2001), Libâneo (2001), Robbins (2003), Glater (2004) e Pacheco (2007) e Antunes (2008).
	Políticas Formação e	

	Aspectos Metodológicos	Bogdan; Biklen (1994), Lakatos; Marconi (1992), Bardin (2002) e Minayo (2007).
	Teorias Gerais	Goffman (1978) e Vigotski (2003).
<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Regina Rita da Silva Santos (2011)	Educação Especial e Inclusão	Aranha (2001), Santos (2001), Mantoan <i>et al</i> (2003), Sasaki (2003), Scotti (2004), Garcez (2004), Prieto (2004), Sánchez (2005), Duk (2006), Michels (2006) e Carvalho (2004).
	Gestão Escolar	Lück (1998), Cury (2002), Ainscow (2004), Martins (2006), Libâneo (2008), Paro (2011) e Tezani (2011).
	Políticas Formação	Carmo (2011).
	Aspectos Metodológicos	Lüdke; André (1986), (Deslandes (1994), Chizzotti (1995) e Bardin (2002).
	Teorias Gerais	
<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Rosângela Aparecida de Almeida Valim (2013)	Educação Especial e Inclusão	Carvalho (2010), Santos (1995), Werneck (1997), Mantoan (1997;1998;1999; 2001, 2003; 2010; 2012), Aranha (1998), Sasaki (1999), Stainback & Stainback (1999), Prieto (2002), Mittler (2002), Oliveira; Amaral (2004), Mazzotta (2005), Machado (2008) e Oliveira (2012).
	Gestão Escolar	Menezes (1972, 2005), Gadotti (2008), Rios (2011), Lück (2009,2010) e Romano (2013).
	Políticas Formação	Carvalho (1994), Freire (1996), Doll (1997), Leite (2000), Arroyo (2001), Morin (2006), Machado (2008; 2009; 2010) e Gatti (2009).
	Aspectos Metodológicos	Günther (2006), Goldmann (1979) e Gatti (2004)
	Teorias Gerais	Vygotsky (1998) e Bauman (1999).
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores (as)</b>
Valquíria Martins Monteblanco (2015)	Educação Especial e Inclusão	Mantoan (1997, 2003,2006,2008), Ainscow; Booth (2002), Werneck (2003), Fávero (2009), Duk (2006), Brizzola (2007) e Baptista (2011).
	Gestão Escolar	Sage (1999), Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), Veiga (2004), Ferreira (2004), Vasconcelos (2004) e Lück (2008).
	Políticas Formação	Zwetsch (2011).
	Aspectos Metodológicos	Martins (2006), Bardin (2011), Gamboa (2012) e Deslandes; Gomes; Minayo (2013).
	Teorias Gerais	
<b>Autores(as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores (as)</b>
Luziete Natalina Ferreira (2015)	Educação Especial e Inclusão	Stainback & Stainback (1999), Ménezáros (2005), Alves; Barbosa (2006), Gonzáles (2007), Glat (2007) e Morosini (2009).
	Gestão Escolar	Passos (1999), Bordignon; Gracindo (2007), Gracindo (2007), Mintzberg (2010), Lück (1998, 2010), Machado (2013) e Gadotti (2013).

	Políticas Formação	e	Aquino (1999), Oliveira; Araújo (2005), Freire (2005), Suplino (2005), Moreira; Candau (2007), Estebam (2009), Polon (2009, 2012), Brooke (2012), Gusmão (2013) e Melo (2013).
	Aspectos Metodológicos		Grahn (2010), Duarte (2012) e Gatti (2012).
	Teorias Gerais		Morin (2000).
<b>Autores(as) /ano</b>	<b>Categoria</b>		<b>Autores(as)</b>
Janaina Teles Pereira Santos (2016)	Educação Especial Inclusão	e	Mazzotta (2001), Mitler (2003), Garcia (2004), Januzzi (2004), Prieto (2006, 2010), Michels (2006), Mendes (2006), Garcia; Freitas (2009), Carvalho (2010), Bueno (2011), Oliveira (2011), Oliveira; Correia; Rabelo (2011), Glat e Pletsch (2012), Caiado (2013, 2014), Caiado (2013, 2014),
	Gestão Escolar		Tezani (2004), Carneiro (2006), Libâneo (2008, 2009, 2013), Boaventura (2008), Libâneo, Oliveira e Tolchi (2009), Oliveira (2009, 2010, 2013), Martins (2010), Azevedo (2010), Vieira e Faria (2011), Paro (2001, 2009, 2011), Santos (2011), Zwetsch (2011), Silva (2012), Minto (2012), Oliveira (2013), Veiga (2013) e Hora e Santos (2014).
	Políticas Formação	e	Melo (2008), Demo (2002), Saviani (2013) e Kuenzer (2007).
	Aspectos Metodológicos		Yin (2010), Gil (2002, 2014), Oliveira (2007, 2016), Severino (2007) e Franco (2012).
	Teorias Gerais		
<b>Autores/(as) ano</b>	<b>Categoria</b>		<b>Autores(as)</b>
Elaine Ribeiro de Oliveira (2017)	Educação Especial Inclusão	e	Mazzotta (1996), Carvalho (2004), Veiga-Neto; Lopes (2007), Lopes; Hattage (2011), Machado (2013), Fávero (2013), Duek (2013), Sartoretto (2013), Andrade; Portal (2014), Mantoan (2013; 2016) Campos; Caron (2016), Andrade; Caron; Pereira (2016) e Lopes; Fabris (2016).
	Gestão Escolar		Veiga (1996), Dourado (2001), Paro (2010), Lück (2011), Booth; Ainscow (2011), Oliveira (2012), Aranha (2012), Cury (2012), Cruz <i>et al</i> (2012) e Marotz; Lawson (2012).
	Políticas Formação	e	Dermatini (2002), Sarmiento (2004; 2005), Arroyo (2012), Kramer; Nunes (2013) e Freire (2015).
	Aspectos Metodológicos		Gil (2008), Cellard (2008), Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), (Sampieri; Callado; Lúcio (2013) e Moraes; Galiuzzi (2011).
	Teorias Gerais		Bourdieu (1999), Morin (2000) e Santos (2004)
<b>Autores (as)/ano</b>	<b>Categoria</b>		<b>Autores(as)</b>
Ellis Regina dos Santos Godoy (2018)	Educação Especial Inclusão	e	Mendes (2006), Carvalho (2009), Laplane (2014), Meletti (2014), Martins; Pietrobon (2016) e Brogna (2009).
	Gestão Escolar		
	Políticas Formação	e	Cardoso (2003), Krawczyk; Vieira (2003), Zorrilla; Barba (2008), Ornelas (2011), Saviani (2011), Jesus; Effgen (2012) e Martins (2016).
	Aspectos Metodológicos		Nóvoa; Catani (2000), Franco (2000), Echer (2001), (Marconi; Lakatos (2002), Severino (2002), Michel (2005), Denzin; Lincoln (2006), Ferreira (2008), Brito; Feres (2011), Carvalho (2014), Sobrinho <i>et al</i> (2015) e Weller (2017).
	Teorias Gerais		Norbert Elias (1994)

<b>Autores (as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Cláudio Lopes da Silva (2018)	Educação Especial Inclusão e	Mantoan (1997, 2003, 2006, 2011), Dutra; Gibroski (2001), Mazzotta (2005), Carvalho (2014) e Seabra; Ferreira; Neiva (2017).
	Gestão Escolar	Paro (1997, 1998, 2001), Tezani (2004), Silva (2006), Lück (2010), Oliveira (2010), Burgos (2014,2015) e Burgos; Canegal (2016).
	Políticas Formação e	Neubauner; Silveira (2016).
	Aspectos Metodológicos	Godoy (1995), Yin (2005),
	Teorias Gerais	
<b>Autores (as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Selena Maria Penaforte Silveira (2009)	Educação Especial Inclusão e	Jimenez (1997), Castro (1997, Mantoan (1998), Touraine (1998), Stainback & Stainback (1999), Boneti (1999), O'Brian; O'Brian (1999), Correia (1999), Kramer (2000), Cortesão (2000), Booth; Ainscow (2000), Rodrigues (2001), Amaro (2001), Larrosa(2001), Marques (2001), Torres (2001), Mantoan (2002), Figueiredo (2002), Mitler (2003), Almeida (2003), Marchesi; Martins (2003), Carneiro (2006), Brizolla (2006), Souza (2007) e Silva (2008).
	Gestão Escolar	Sergiovani (1996), Barroso (1996, 2006), Dourado (1998), Libâneo (2001), Paro (2001), Bordgnon; Gracindo (2001), Ferreira (2003, 2004), Lück (2005, 2006), Brown; Kennedy (2006) e Sancho (2007).
	Políticas Formação e	Mclaren (1977), Arroyo (1983), Paviani (1987), Friedberg (1993), Thurler (1994), Zabalza (1998), Pimenta Garrido (2000), Freire (1998, 2001), Perrenoud (2001), Roldão (2001), Cavalcante Jr (2001), Hargreaves (2001), Carbonell (2002) Candau (2002, 2005), Sacristán (2002), Gusmão (2003), Canário (2005), Fullan (2006), Farias (2006) e Murillo (2007).
	Aspectos Metodológicos	Bogdan; Biklen (1994), Thiollent (1998), Anadon (2000), Giovani (2000), Rosa (2003), Barbier (2004), Morin (2004), Gatti (2005), Dione (2006) e Poulin (2006).
	Teorias Gerais	Bourdieu (1977), Goffman (1998) e Skliar (2001).
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Flaviane Pelloso Mollina Freitas (2014)	Educação Especial Inclusão e	Mazzotta (1990), Bueno (1993), Omote (1994)Minto (2000), Omote (2003), Mantoan (2003), Cruz (2008), Aranha (2004; 2013), Duk (2006), Roth (2006), Michels (2006), Glat; Blanco (2007), Caiado; Laplane (2009), Mendes (2010), Glat; Pletsch (2011), Minto (2013). Anach (2013), Batista (2013), Borawsky (2010) e Damásio (2014).
	Gestão Escolar	Castro (1998), (Sage (1999), Ferreira (2000),Machado (2000,2009), Veiga (2000, 2007), Ferreira (2002), Libâneo; Oliveira; Tochi (2003), Morastoni (2004), Tezani (2004, 2009), Guimarães (2005), Dean (2006), Paro (2008), Peroni (2008), Garcia (2008), Aguiar (2008), Bordignon & Gracindo (2008), Cury (2008), Souza (2008), Libâneo (2001,2003), Lück (2000, 2008, 2010), Teixeira (2011), Rocha (2012), Albuquerque (2012), Pantaleão (2013), Paro (2008, 2013), Vasconcelos (2013) e Veiga (2000).
	Políticas Formação e	Candau (1996), Gómez (1997), Azevedo (1997, 2011), Shön (1997), Garcia (1997), Nóvoa (1999), Wood (1999), Sacristán (1999), Esteve (1999), Tardif (2001, 2008), Montano (2002), Mizukami (2003), Fávero (2006), Michels (2006), Oliveira; Machado (2007), Vieira (2007), Peroni (2008), Feldmann (2009), Pimenta (2010), Mainardes;

		Ferreira; Tello (2011), Soto (2011), Dalva (2012), Albuquerque (2012), Dalva (2102), Kuenzer (2013).
	Aspectos Metodológicos	Minayo (2004), Severino (2007), Gil (2010), Triviños (2010), Mainardes (2011), Marconi & Lakatos (2011), Bardin (2011) e Bauer (2012).
	Teorias Gerais	Boll (2010).
<b>Autores (as)/ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Ana Mayra Samuel da Silva (2018)	Educação Especial e Inclusão	Mrech (1998), Mantoan (2000, 2002,2003,2008, 2011), Santos (2001, 2011), Stainback (2002), Mitler (2003), Dutra (2003), Aranha (2004), Rodrigues (2006), Martin; Gónzales (2006), Martins (2006), Pacheco (2007), Costa; Fiorentini (2007), Machado; Labegalini (2007), Bérغامo (2009), Silva; Facion (2009), Figueiredo (2010), Gusmão; Martins; Luna (2011) e Lima (2017).
	Gestão Escolar	Libâneo (1986, 2001), Barroso (1996), Sage (1999), Prieto (2002), Cury (2002, 2014), Veiga (2002, 2007, 2014), Libâneo; Oliveira; Tochi (2003), Tezani (2004,2009), Souza (2006), Brizzola (2007), Vieira (2007), Dourado (2007), Paro (2007), Lück (2009), Pinto (2011) e Silva (2011).
	Políticas e Formação	La Taille (1992), Nóvoa (1995), Candau (2000), Sacristân; Gómez (2000), Feuerwerker; Costa (2000), Freire (2001), Warchauer; Orsolon (2009), Fiorentini (2012), Saviani (2012) e Carvalho (2014).
	Aspectos Metodológicos	Bogdan; Biklen (1994), Lüdke; André (1995), Fabra; Doménech (2001), André (2008), Lakatos; Marconi (2010), Richardson (2012) e Azevedo <i>et al</i> (2013).
	Teorias Gerais	
<b>Autores(as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Flaviane Pelloso Mollina Freitas (2019)	Educação Especial e Inclusão	Bueno (1993), Marchesi; Martin (1995), Machado (2000), Aranha (2000, 2004), Omote (2003), Mantoan (2003,2009, 2012), Glat; Ferreira (2003), Glat; Fernandes (2005), Sant'Ana (2005), Duk (2006), Mendes (2006), Michels (2006), Duk (2006), Glat; Pletsch; Fontes (2007), Glat; Blanco (2007), Fávero, Pantoja; Mantoan (2007), Oliveira; Profeta (2008), Dalberio (2008), Capellini (2008), Senna; Santos; Pinto (2008), Carvalho (2010), Silva (2011), Cruz, Glat (2014),), Kassar; Rebelo (2011), Carvalho (2013), Meletti; Ribeiro (2014), Jesus (2015), Silva (2015) Rodrigues (2016) e Fraga <i>et al</i> (2017).
	Gestão Escolar	Paro (1987, 1996, 2008), Sage (1999), Veiga (2000), Machado (2000), Morastoni (2000), Cury (2000,2002,2008), Libâneo (2001, 2013), Tezani (2004, 2009), Guimarães (2005), Carneiro (2006), Barreto (2006), Michels (2006), Oliveira; Leite (2007), Vieira (2007), Lück <i>et al</i> (2012), Aguiar (2008), Bordignon; Gracindo (2008), Peroni (2008), Gracindo (2009), Silva; Leme (2009), Macedo (2010), Lück (2000, 2009, 2010), Azevedo (2011), Albuquerque (2012), Rocha (2012), Libâneo; Oliveira; Tochi (2012), Vasconcelos (2013), Pantaleão ( 2013), Caixeta (2014), Franco (2014), Almeida (2015), Thoma (2016),), Carneiro (2006), Freitas (2014, 2016), Gracindo (2009) e Lima (2005).
	Políticas e Formação	Freire (1981), Saviani (2004), Magalhães (2009), Franco (2014) e Lacerda; Rinaldi (2016).

	Aspectos Metodológicos	Alves-Mezzotti (1998), Marconi; Lakatos (2003), Moraes (2003), Kind (2004), Minayo (2004), Fachin (2005), Gatti (2005), Pimenta (2005), Moraes; Galiuzzi (2006), Weller (2006), Severino (2007), Molina (2007), Cordeiro <i>et al</i> (2007), Bauer; Gaskell (2012), Cabral (2012), Desgagné (2007), Melo (2009), Gil (2010), Ibiapina; Souza (2010); Chiavenato (2010), Molina; Garrido (2010), Triviños (2010), Monetti; Adans (2011) e Manzini (2014).
	Teorias Gerais	
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores (as)</b>
Rejane Isabel Ferreira Marcelino (2019)	Educação Especial e Inclusão	Pessotti (1984), Heller (1989), Carvalho (1996, 1999, 2006), Stainback; Stainback (1999), Mitler (2003), Mantoan (2003), Sasaki (2005), Mazzotta (2005), Beyer (2006), Gofredo (2007), Boaventura (2008), Glat (2009, 2011), Antunes (2010), Ropoli (2010), Correia (2010), Silva (2012), Gorghetti; Medeiros e Nuernberg (2013).
	Gestão Escolar	Barreto (2007), Neubauer; Silveira (2008), Malini; Teixeira (2012), Veiga (2014) e Dutra; Griboski (2019).
	Políticas Formação e	
	Aspectos Metodológicos	Godoy (1995), Minayo (2002) e Silva (2018).
	Teorias Gerais	
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Sonize Lepke (2019)	Educação Especial e Inclusão	Brizolla (2000), Mendes (1995), Sasaki (2009), Tosta; Baptista (2010), Mazzotta; D'Antino (2011), Kassar (2012), Bayer (2013), Lepke (2013), Loureiro (2013), Ribeiro (2014), Januzzi (2014), Viegas (2014), Pletsch (2014), Hattge (2014), Baptista (2015) e Silva, Hostins, Mendes (2016) e Lopes (2018).
	Gestão Escolar	Gadotti (1994), Paro (2000), Ferreira (2004), Veiga (2004), Vasconcelos (2004), Libâneo (2008), Tezani (2008) e Lück (2009).
	Políticas Formação e	Sander (2005), Bonetti (2006), Pereira (2009), Rodrigues (2010), Mainardes; Ferreira e Tello (2011), Mainardes (2011, 2018), Conti; Lima; Nascente (2017), Lima; Gandin (2017) e Pavezi (2018).
	Aspectos Metodológicos	Godoy (1995), Yin (200, 2016), Moraes (2003), Moraes; Galiuzzi (2007) e Stake (2015).
	Teorias Gerais	Bowe; Ball; Gold (1992), Ball (1997), Vigotsky; Cole (1998), Hofling (2001), Shiroma, Campos; Garcia (2005), Melo (2015), Vior; Cirruti (2015), Pronko (2015), Ball; Maguire; Braun (2016) e Bourdieu (2017)
<b>AUTORES QUE EMBASARAM AS PESQUISAS E SEUS CAMPOS TEÓRICOS</b>		
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores (as)</b>
Helena Lima da Costa (2013)	Educação Especial e Inclusão	Capellini (2001) e Ferreira (2005) e Oliveira (2012).
	Gestão Escolar	Gracindo (2004), Bordgnon; Gracindo (2004), Cury (2004), Cunha; Azevedo (2008), Mattos (2010), Lück (2010) e Burgos; Canegal (2011).

	Políticas Formação e	
	Aspectos Metodológicos	Palumbo (1994), Lüdke; André (1986), Pádua (2000) e Matos (2007).
	Teorias Gerais	Vygotsky (1989) e Baal (2001,2008).
<b>Autores (as) /ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autores(as)</b>
Daniel Marcelino dos Santos (2016)	Educação Especial e Inclusão	Duk (2005), Aranha (2005), Manzini (2011), Garcia; Michels (2011), Kassar (2011), Oliveira; Leite (2011), Cardoso, Bucley (2011), Santos; Costa; Schmidt (2014), Melete; Ribeiro (2014), Laplane (2014), Caiado (2014), Caiado <i>et al</i> (2014), Ferreira (2014), Mantoan (2015), Gonçalves; Mantovani e Macalli (2016).
	Gestão Escolar	Peni, Vieira (2001), Werle (2001), Arretche (2004), Dutra, Gribosk (2005), Gracindo (2007), Azevedo; Cunha (2008), Padilha (2008), Silveira (2009), Drabach; Mousquer (2009), Caria (2011), Daniel (2012), Gadotti (2013), Paro (2014, 2015) e Silva (2015).
	Políticas Formação e	Demo (1994), Bezerra (2007), Padilha (2008), Miranda; Rodrigues (2011), Chauí (2012), Dias; Matos (2012), Braga, Schumacher (2013), Vieira; Martins (2013) e Pinzani (2014).
	Aspectos Metodológicos	Cano (2012), Minayo (2012), Augusto <i>et al</i> (2013), Santos; Filho (2013), Gamboa (2013) e Guerreiro (2014).
	Teorias Gerais	Hall (2005) e Conclini (1997).

**APENDICE D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Unidade escolar:
Data:
Situação:
Envolvidos:
Observações relevantes:

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



Continuação do Parecer: 4.369.718

subsidiar suas práticas cotidianas.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre a formação continuada dos gestores escolares e a efetivação do processo de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC.

Objetivo Secundário:

Discutir as temáticas Gestão escolar e Inclusão, a partir do referencial teórico selecionado para embasar esta pesquisa;

Discutir sobre as ações que subsidiam a gestão inclusiva, propostos no campo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

Desenvolver um programa de formação continuada para os gestores escolares com vistas a dar suporte para a inclusão escolar, contemplando suas necessidades de conhecimentos para fomentação de práticas condizentes com uma gestão inclusiva;

Identificar possíveis mudanças nos encaminhamentos dos gestores com vistas aos processos inclusivos, antes e depois da formação continuada ofertada.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em um estudo qualitativo com a utilização de questionário e entrevista semiestruturados e grupos de estudos, podem ser considerados riscos: o fato de a pergunta provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), dentre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade, insegurança e/ou desconforto; perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo para responder ao questionário e entrevista. Será garantido ainda que: a pesquisadora zelar pela não violação e a integridade das informações fornecidas pelos participantes; a garantia de confidencialidade e privacidade e a não estigmatização, bem como a garantia de que as informações não serão utilizadas em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive, em termos de autoestima, de prestígio e/ou questões econômico-financeiras. Ao final do estudo será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa para comunidade escolar. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização, de forma impressa ou adaptada, dos registros e do texto final da dissertação.

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.369.718

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios, entendemos que esta pesquisa oferecerá subsídios importantes para aprofundarmos importantes discussões no meio acadêmico, pois se insere no contexto dos processos educativos e inclusão, especialmente ao possibilitar reflexões sobre a gestão escolar e o processo de inclusão. Ou seja, não há previsão de benefícios pessoais diretos. No entanto, pode-se afirmar que haverá benefícios coletivos, pois por meio da pesquisa será possível que pesquisadores e gestores aprofundem a compreensão da relação entre a formação continuada dos gestores escolares e a efetivação do processo de inclusão nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Tijucas/SC

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

**Recomendações:**

1. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

2 - Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13 às 16, ou entrar em contato pelo email [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br) ou telefone (47) 2104-0882

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**LEMBRETE:**

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br)



Continuação do Parecer: 4.369.718

Em conformidade o CNS - CONEP e as "Orientações para Condução de Pesquisas e Atividades dos CEP durante a Pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19) de 09 de maio de 2020" - disponibilizadas/publicizadas na página inicial da Plataforma Brasil.

## II. Orientações Para Pesquisadores.

Orientações Gerais para a Condução de Protocolos de Pesquisa. "Os documentos submetidos ao Sistema CEP/Conep que necessitam de assinatura dos responsáveis devem ser encaminhados, preferencialmente, com certificação digital ou por documento digitalizado. Durante o período em que estiverem instaladas as medidas de segurança para a saúde pública, serão aceitos em caráter excepcional os documentos necessários para a submissão dos protocolos de pesquisa preenchidos sem assinaturas. O PESQUISADOR DEVE EXPRESSAMENTE SE COMPROMETER A INCORPORAR OS(S) DOCUMENTOS(S) DEVIDAMENTE ASSINADOS TÃO LOGO SEJA POSSÍVEL NA PLATAFORMA BRASIL. O CEP deverá acompanhar os protocolos com documentos nessa condição, solicitando a devida retificação, assim que possível."

### Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1636384.pdf	20/10/2020 19:04:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_v2.pdf	20/10/2020 19:01:03	Idorlene da Silva Hoepers	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2.pdf	20/10/2020 19:00:21	Idorlene da Silva Hoepers	Aceito

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.369.718

Folha de Rosto	folhaDeRosto_Assinada_atualizada.pdf	20/10/2020 18:59:25	Idorlene da Silva Hoepers	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	25/09/2020 10:56:33	MARIA DE FATIMA DA ROSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIU, 29 de Outubro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Michele Catherin Arend**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br