

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Cláudia Vieira Schramm

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA

Santa Maria, RS
2021

Cláudia Vieira Schramm

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS

2021

Schramm, Cláudia Vieira
INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA /
Cláudia Vieira Schramm.- 2021.
74 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. educação 2. gestão 3. inclusão I. pavão, Sílvia
Maria de Oliveira Pavão II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728

Declaro, CLÁUDIA VIEIRA SCHRAMM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cláudia Vieira Schramm

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

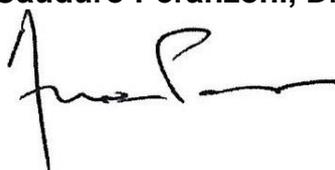
Aprovado em 31 de Maio de 2021.



Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Vaneza Cauduro Peranzoni, Dra. (UNICRUZ)



Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Dirceu Severo Vieira, falecido no início da trajetória deste Mestrado, por tanto primar para que sempre nos dedicássemos ao que fazemos com excelência e, com isso, nos constituíssemos pessoas responsáveis, determinadas, empáticas e não unicamente bons profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter estado presente na minha vida em todos os momentos conduzindo meus passos e me possibilitando uma nova chance com experiências de enorme crescimento.

Aos meus filhos Gabriela, Artur e Felipe que me conduziram ao nobre exercício da maternidade e que indubitavelmente estarão ao meu lado, como fizeram ao longo deste trabalho.

A minha família, na figura da minha “mãedrastra” Waner, cunhadas (Vera e Carolina), sobrinhos (Betina, Juliana, Rafael e Lucas), que mesmo em meio às perdas que tivemos ao longo da vida e apesar de estarmos hoje distantes fisicamente, ainda assim conseguimos nos apoiar e nos fortalecer mutuamente.

Aos meus irmãos Gustavo e Andréa com quem cresci dividindo as alegrias, tristezas, vitórias e derrotas nos diversos percursos da vida e que são os melhores tios que meus filhos poderiam ter. Obrigada pelo apoio incondicional quando decidi passar pelo processo seletivo para fazer este mestrado, mesmo sabendo que seria um período muito desafiador.

A duas amigas que me auxiliaram em momentos distintos e marcantes desta Dissertação: Cláudia Bellochio pela tarde chuvosa e fria de um sábado, momento em que me auxiliou prontamente nas orientações para preenchimento da ficha inicial do processo seletivo, que resultou em aprovação e Ilse Maria Vivian, amiga que o CMSM me presenteou e que embora não estejamos sempre juntas, sabemos que podemos contar uma com a outra e que me auxiliou com a leitura e orientações críticas para a finalização deste trabalho, fazendo uso de suas horas de folga e me dando dicas preciosas.

Uma obrigada muito especial aos gestores do Colégio Antonio Alves Ramos – Pallotti, Padre Alexandro Miola e Geonice Tonini Hauschildt, por terem abraçado o desenvolvimento deste projeto, juntamente com os demais colegas que me ajudaram participando das pesquisas e respondendo aos questionários encaminhados

Aos professores do Curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional que fizeram parte deste trajeto, através do empenho por proporcionarem aulas extremamente comprometidas e através da escuta, carinho e receptividade percebidos em cada semestre.

Às instituições nas quais atuei por acreditarem em meu trabalho e me fazerem crescer como pessoa e como profissional através das experiências vividas.

A minha professora orientadora Silvia Maria Pavão, que pacientemente me acompanhou neste processo, me apoiando e acreditando no cumprimento dos prazos estabelecidos, mesmo que, acredito, com o coração “aos pulos”, acolhendo minhas dificuldades com a doçura e extrema educação que lhe é peculiar, o que fez toda a diferença no processo de desenvolvimento do trabalho. Tenha a certeza que minha gratidão é extrema e eterna, foi primordial tê-la ao meu lado, apostando em cada etapa concluída!

Às professoras Ana Cláudia Pavão e Vaneza Cauduro Peranzoni pela receptividade e acolhimento com que aceitaram em participar como avaliadores e colaboradores desta pesquisa.

RESUMO

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA

AUTORA: Cláudia Vieira Schramm

ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional, foi elaborado com o objetivo de conhecer as estratégias administrativas da equipe gestora para adequar a escola às exigências legais no atendimento aos alunos da Educação Especial. Pesquisa com abordagem qualitativa exploratória, tendo como participantes, gestores de uma escola privada. Considerando que a educação inclusiva é um desafio que foi imposto às escolas regulares, cabendo aos gestores e suas equipes, em esforço conjunto, atualizar seus documentos institucionais, para que, desta forma, ofereçam uma educação inclusiva de qualidade, sem causar a exclusão dos alunos regulares. Em conclusão, como as adequações, tanto no setor pedagógico quanto no administrativo causam um impacto no setor financeiro das instituições, devido aos investimentos necessários em novas contratações e no espaço físico, se faz entender que o processo da inclusão e sua implementação são complexos e envolvem a escola como um todo, não somente o setor de Educação Especial e, desta forma, ajudar o gestor e equipe gestora a buscar estratégias que aproximem o cumprimento das necessidades dos diversos profissionais da escola que estejam envolvidos no processo inclusivo. Como produto final, foi construída a *Matriz compartilhada de Estratégias Inclusivas*.

Palavras-chave: Equipe Gestora. Inclusão Escolar. Legislação Inclusiva.

ABSTRACT

SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES FOR THE MANAGEMENT TEAM

AUTHOR: Cláudia Vieira Schramm

ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This work, inserted in Research Line 2 (LP2): Pedagogical Management and Educational Contexts, Professional Master's in Public Politic and Educational Management, was elaborated with the aim of knowing the administrative strategies of the management team to adapt the school to the legal requirements in the assistance to Special Education students. Research with qualitative exploratory approach having as participants, managers of a private school. Considering that inclusive education is a challenge that has been imposed on regular schools, it is up to the managers and their teams, in a joint effort, to update their institutional documents, so that, in this way, they offer an inclusive quality education, without causing the exclusion of the regular students. In conclusion, as the adjustments, both in the pedagogical and administrative sectors, impact the schools' financial sector, due to the necessary investments in new hires and in the physical space, it is understood that the inclusion process and its implementation are complex and involve the school as a whole, not only the Special Education sector and, thus, help the manager and management team to seek strategies that approach the fulfillment of the needs of the different professionals from the school who are involved in the inclusive process. As the final product was build a shared Matrix of Inclusive Strategies.

Key words: Management Team. School Inclusion. Inclusive Legislation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Estadual de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TEA	Transtorno do Espectro Autista
PPP	Projeto Político Pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	71
Anexo B – Termo de Confidencialidade	76
Anexo C – Autorização Institucional	76

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário inicial sobre formação docente	69
Apêndice B – Questionário com docentes de escolas privadas	70
Apêndice C – Roteiro de entrevista para gestores	71
Apêndice D – Questionário aos profissionais do AEE, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de formação inicial e a educação inclusiva no âmbito profissional	43
Quadro 2 – Formação inicial de professores em escolas privadas	44
Quadro 3 – Organização e dinâmica de uma escola	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos da escola atendidos pelo AEE/2019	29
Tabela 2 – Alunos com deficiência matriculados entre 2017 e 2021	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicador Meta 4A PNE	35
Figura 2 – Indicador Meta 4B PNE	35
Figura 3 – Perfil profissional e a legislação inclusiva	53
Figura 4 – Formação inicial e a formação inclusiva	53
Figura 5 – Formação inclusiva	54
Figura 6 – Conteúdos curriculares na formação profissional	56
Figura 7 – Trabalhando com educação inclusiva	57
Figura 8 – Atendimento dos alunos com deficiência	58

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
Trajectoria pessoal: a pessoa por trás do profissional e as costuras através do tempo	17
Trajectoria profissional: o “novo” mundo de Sofia, relendo Jostein Gaarder	18
1 INTRODUÇÃO	22
2 METODOLOGIA	26
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	29
3.1 O CONTEXTO DA ESCOLA PROTAGONISTA DA PESQUISA.....	29
3.1.1 Distribuição do espaço físico	30
3.1.2 Distribuição de pessoal	31
3.2 TRAJETÓRIA LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	31
3.3 O PAPEL DO GESTOR NA NOVA CONCEPÇÃO ESCOLAR	36
3.3.1 A Gestão e o “olhar” sobre a inclusão escolar	38
3.4 FORMAÇÃO DE DOCENTES E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	41
3.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	45
3.6 A PERCEPÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
3.6.1 Equipe diretiva.....	49
3.6.2 Docentes	51
3.6.3 Educadoras Especiais, Coordenadoras e Orientadora.....	54
3.7 PRODUTO DA PESQUISA: MATRIZ COMPARTILHADA DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES	67
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES	67
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DA EQUIPE GESTORA E AEE.....	69
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES	70
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA E AEE.....	72
ANEXOS	73

APRESENTAÇÃO

A elaboração deste estudo constitui-se pela narrativa da minha história de vida pessoal e profissional, uma vez que é a partir dessa experiência que se tornam pertinentes as questões levantadas no presente trabalho.

Trajectoria pessoal: a pessoa por trás do profissional e as costuras através do tempo

De nascimento foi registrada como Cláudia Flores Vieira, nascida em 28 de outubro de 1968, filha de um engenheiro agrônomo chamado Dirceu Severo Vieira e de uma professora chamada Nevina Flores Vieira, ambos naturais de Dom Pedrito/RS. O casal já tinha dois outros filhos, Dirceu e João. Da família base, hoje são todos falecidos, à exceção da protagonista deste memorial.

A partir de 1973, a constituição da família mudou com o novo casamento do patriarca com Waner Vieira, com quem teve mais dois filhos, Andréa e Gustavo.

Comecei minha definição profissional desde que esperava minha mãe chegar da escola em que trabalhava (uma das raras lembranças que tenho dela), quando ia ao seu encontro na calçada e sabia que, com um beijo, também receberia um pacote de “Banda”, balinhas coloridas que vinham em pacotes de cinco unidades com diversos sabores, ou então umas balinhas saborosíssimas chamadas “Keps”, que vinham numa sequência de dez unidades. Até hoje lembro de cada uma destas cenas, bem como do sol, do céu azul, do sorriso de minha mãe e do seu abraço.

Meu pai praticamente determinou a minha trajetória profissional e da minha irmã: faríamos Magistério, pois se algo acontecesse a ele, teríamos como nos “virar”, “não morreríamos de fome”, após, poderíamos fazer o curso que quiséssemos, mas não nos casaríamos sem estar formadas. Então, tudo se deu de forma natural, pois a obediência era parte do processo naquela época.

Ingressei no curso Magistério no Instituto de Educação “Olavo Bilac”, lugar que levarei no coração para o resto da minha vida, pois lá estudei da 2ª série do EF até a 3ª série do EM, fiz grandes amigas, tive o exemplo de maravilhosas professoras. Entre tantas, cito Maria Eulália Albuquerque, Rosa Maria Schlottfeldt Nascimento, Maria Rita Py Dutra, Wilma Wolf, entre outras, que foram determinantes para minha escolha profissional futura, o curso de Letras.

Ainda no segundo semestre de faculdade, fui entrevistar uma pessoa no Instituto de Cultura Alemã de Santa Maria, para um trabalho da disciplina de Cultura Brasileira e, ao final, me perguntaram se eu não me interessava em trabalhar como estagiária na Caixa Econômica Federal, o que acabou sendo minha primeira experiência profissional, aos 18 anos, e onde permaneci dois anos como estagiária.

Trajatória profissional: o “novo” mundo de Sofia, relendo Jostein Gaarder

Seguindo o trâmite, seis meses antes de me formar, comecei a trabalhar como professora de Português e Inglês na Escola “Santa Catarina”, do 5º ao 8º ano/EF, saindo por motivos pessoais em 1993. Neste momento, também atuei como professora em um curso de idiomas. Um pouco desiludida com a profissão e com algumas relações interpessoais no ambiente de trabalho, optei por abrir negócio próprio. Em 1994, descobri que amor tem nome e sobrenome com o nascimento da minha primogênita, Gabriela e, em 1999, tive meu segundo e tão desejado filho, Artur, exatamente na última semana do meu curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na então UNIFRA.

Quando estava pronta para retomar a minha vida profissional, em 2001, tive a surpresa de mais uma gravidez e, então, no mês de abril de 2002, nasceu meu caçula, a quem chamamos de Felipe. Meu time estava formado e entre fraldas e mamadeiras, no ano de 2003 retornei à Escola “Santa Catarina” atuando na disciplina de Língua Inglesa em todas as turmas do colégio, da Ed. Infantil a 8ª série e em LP na 7ª e 8ª séries.

Em setembro de 2004, recebi o telefonema de uma amiga e colega, que atualmente é professora civil aposentada do Colégio Militar de Santa Maria, me falando sobre um processo seletivo que estava aberto para Oficial Técnico Temporário e, como havia vaga para minha área, me inscrevi, confesso, sem muita esperança, em virtude de ter várias etapas, sendo uma delas a prova física e eu nunca fui muito fã de academia e também, como não tenho nenhum militar na família, não tinha a menor ideia do que estaria por vir. Sem retorno até fevereiro de 2005, retomei meu ritmo normal no colégio e então, no meio da primeira reunião pedagógica, recebi o tão aguardado telefonema do CMSM, me chamando para participar do restante do processo de seleção, do qual muito me orgulho de ter sido aprovada e atuado lá por oito anos (2005/2013). Experiência rica e significativa, que apesar de todas as

dificuldades enfrentadas, muito me fez crescer tanto como pessoa quanto como profissional. Foi onde amadureci ao dizer um “Sim, senhor!”, sem poder argumentar ou discutir, foi onde descobri que o que importa é o que está escrito e que isso deve ser seguido em todas as instâncias, foi onde fui à exaustão emocional, física e mental com cobranças por vezes desnecessárias, mas onde fiz grandes amizades e estabeleci parcerias que trouxe de volta para a vida civil. E ali, entre normas, leis e determinações superiores, trabalhando na Seção Técnica de Ensino, descobri o gosto pela gestão, fiz neste período minha segunda especialização focada em Multiletramentos, concluída em abril de 2013. Através desta colocação, também consegui proporcionar aos meus filhos algumas coisas extras que não havia oportunizado. Sou muito grata pela oportunidade que me foi dada, pois sem ela, talvez, eu não teria corrido atrás de meus sonhos de forma tão objetiva.

Após minha “baixa” do Colégio Militar, em março de 2013, me permiti um período para definir o que fazer e em que área realmente gostaria de atuar. Em agosto do mesmo ano surgiu a oportunidade de começar a trabalhar na Orientação Pedagógica do Colégio Marco Polo, sendo que em abril de 2015, assumi a Direção Pedagógica da escola, até minha saída em 2019.

A transição de uma função para a outra, ou melhor, exercê-las em conjunto foi um desafio, principalmente com tantas demandas legais, pois o colégio trabalha com a Inclusão e talvez este tenha sido o maior deles, pois até então nunca havia pensado na possibilidade de ter um contato tão direto com a educação inclusiva, suas políticas, concepções, conceitos e preconceitos. Resignificar a minha ideia sobre Inclusão. Muita busca através de leituras, conversas, palestras. Acertos e erros, pois muitas vezes, as tentativas para alcançar os objetivos têm sido incansáveis, porém infrutíferas. Lidar com as relações humanas, quando se está em cargo de liderança é um desgaste e até aprendermos a lidar com a individualidade do sujeito, sejam pais, colegas, alunos ou pessoal terceirizado, exige um autocontrole e um equilíbrio que, por vezes, achei que não conseguiria ter. Ensina-se e aprende-se, o último mais do que o primeiro.

Convivendo nesse contexto tão diverso e energético, comecei a me sentir um tanto inquieta, pois eu precisava de mais conteúdo, de mais prática para ter subsídios e argumentos suficientes para o contexto que vivia e poder contra-argumentar com meus pares.

Em 2015, quando assumi a Direção Pedagógica, não me sentia capacitada para um cargo de chefia geral, então, inicialmente, declinei do convite. Algum tempo depois, fui novamente convidada e fiquei sem argumentos para recusar novamente. “Arregacei as mangas” e fui trabalhar, não sabendo se o resultado seria positivo ou negativo.

A busca por dar passos mais significativos, como fazer o Mestrado, foi um resultado positivo para demonstrar que quando perseguimos os sonhos, com objetivos traçados, podemos alcançá-los.

Em 2019, precisamente em setembro, deixei o Colégio Marco Polo e, após processo seletivo, ingressei no Colégio Antônio Alves Ramos como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio, outra função que não havia ainda ocupado e para onde readequiei meu projeto de pesquisa, após a aquiescência da Direção.

Enquanto estive gestora, convivi com alunos deficientes com diversos transtornos e observando as dificuldades na condução dos processos de inclusão, as barreiras que enfrentamos com colegas que se acomodam profissionalmente e não dão a chance aos alunos de desenvolverem as habilidades e competências que são obrigatórias, mesmo dentro das limitações individuais, passei a perceber que há possibilidade de contribuir com o processo de inclusão, pois para que haja o cumprimento da meta quatro do PNE – 2014, precisamos rever os passos que já foram dados e verificar o que se possa fazer diferente, quais processos podemos implementar para melhorar o que está em andamento.

A realidade da escola particular é diferente da escola pública em todos os quesitos, pois tem as mesmas obrigações legais, porém sem subsídios que venham somar para ajudar na implementação das melhorias físicas, estruturais e humanas. Quanto a adequação à inclusão não é diferente, as necessidades são grandes e a responsabilidade acaba recaindo na Educadora Especial e na Equipe Gestora, pois poucos professores efetivamente repartem de forma espontânea e comprometida essa demanda, muitas vezes trabalhando de forma a excluir ao invés do contrário, vendo como um problema o aluno incluído em relação aos outros alunos da sala.

Partindo do pressuposto que a inclusão precisa ser compreendida no âmbito escolar, e isso também inclui a comunidade: pais, professores, colegas e funcionários, de forma a contemplá-la como um processo integrante e gradual, uma vez que precisamos valorizar as habilidades e minimizar as fragilidades, procuro, portanto, a complementação da minha formação através deste mestrado e por esse motivo a

dissertação em questão denomina-se *Inclusão escolar: desafios para a equipe gestora*.

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional. Como foco deste estudo, está a perspectiva dos gestores (equipe gestora) frente às demandas exigidas pelas políticas que regem a Educação Inclusiva, inserindo nesse contexto o processo de escolarização destes alunos. Desta forma, o tema do estudo focaliza a gestão escolar, sendo delimitado a partir das exigências legais da inclusão escolar e as ações da gestão administrativa, no contexto de uma escola privada da cidade de Santa Maria/RS.

Considerou-se analisar o direito fundamental à educação inclusiva (BRASIL, 2008) no ensino regular básico privado sob a percepção dos gestores, tendo em vista os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência, dado o contexto e trajetória histórica (JANUZZI, 2004), bem como os deveres assumidos ao receber um aluno com deficiência.

O papel do gestor frente ao contexto inclusivo, é de suma importância, pois parte-se do pressuposto que a Educação Especial é garantida, por ser dever do Estado, assegurada na rede regular de ensino, atendida através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pela Lei nº 9394/96, no seu artigo 4º, inciso III, quando não houver possibilidade de atendimento em classe comum (BRASIL, 1996).

Lück (2006, p.15) aponta que “é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto”, ou seja, o estímulo do gestor (equipe gestora) frente às demandas não só referentes à inclusão escolar, mas também a outros aspectos educacionais, independente das limitações normais no percurso, incentivará o “caminhar” dos docentes na direção pretendida e auxiliará ao êxito ou fracasso da(s) ação(ões).

A escola deve ser um espaço democrático e a busca pela escola para todos tem modificado as relações sociais. Com relação a isso, Lück (2011) diz que a gestão pedagógica tem o princípio básico para criar uma gestão participativa que venha a desenvolver no espaço escolar mudanças significativas que possibilitem aos alunos portadores de necessidades especiais uma educação igualitária, priorizando a

efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares e não somente em escolas especializadas.

Ao refletir sobre essas questões, percebe-se que as implicações legais para o trabalho com a inclusão escolar são exigentes no que tange a investimentos tanto humanos quanto materiais, o que traz ao gestor algumas inquietações sobre como adequar os aspectos pedagógicos aos administrativos da escola, e vice-versa, sem que haja comprometimento de verbas destinadas para outros fins e sem comprometer a qualidade das condições de ensino e de aprendizagem, nesse contexto, enquanto escola inclusiva.

Diante disso, o problema desse estudo foi definido a partir do seguinte questionamento: como a equipe gestora escolar organiza as ações da escola com vistas ao cumprimento dos aspectos inclusivos pedagógicos e administrativos?

O presente trabalho teve como objetivo geral conhecer as estratégias administrativas da equipe gestora para adequar a escola às exigências legais no atendimento aos alunos da educação especial. E, como objetivos específicos:

- a) realizar um levantamento das exigências legais para o atendimento dos alunos que são público-alvo da educação especial;
- b) identificar as principais dificuldades encontradas pela equipe gestora para equilibrar as necessidades pedagógicas e as demandas administrativas;
- c) verificar junto à equipe gestora quais as expectativas geradas com o trabalho frente a alunos que são público-alvo da inclusão;
- d) desenvolver uma Matriz compartilhada de estratégias inclusivas direcionadas à equipe gestora, como produto da pesquisa.

No contexto de escola, observa-se que as exigências legais para atender as demandas da inclusão escolar são bastante rigorosas e onerosas, tendo em vista que o custo não pode ser delegado às famílias, nem subsidiado por nenhum outro órgão.

O estudo se justifica do ponto de vista teórico e social, considerando que ao longo dos últimos anos, tendo como marco inicial a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a educação como a igualdade de direito a todos (art. 205), mesmas condições de acesso e permanência na escola (art. 206) e com o dever do Estado em relação a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Posteriores à constituição outros documentos são, nesse contexto igualmente importantes: o Estatuto da

Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), que foram determinantes para que as mudanças no cenário da educação inclusiva tomassem forma e efetivamente fossem colocadas em prática após a aprovação da Lei N. 13.146/15 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei da Inclusão.

Sabe-se que, para as exigências legais serem cumpridas de modo satisfatório, deve haver investimentos no profissional e material, de forma que o gestor (equipe gestora) consiga contemplar as necessidades pedagógicas inclusivas sem onerar o administrativo, tendo em vista que as adequações exigidas pela lei, tais como acessibilidade, adaptações no espaço físico, mobiliários, profissionais de apoio escolar ou acompanhantes, exigem um investimento financeiro inicial bastante expressivo e um custo alto para manter em funcionamento as demandas exigidas. Este, talvez, seja um dos maiores desafios encontrados pela equipe gestora para ajustar o cumprimento das obrigações legais inclusivas sem comprometer o equilíbrio econômico da escola.

O estudo se estrutura, além dessa introdução, em mais três capítulos. No primeiro capítulo, sobre a metodologia, é apresentada a escola objeto de estudo para esse trabalho, seu quadro de alunos com deficiência e como ocorre a distribuição do seu espaço físico e distribuição de pessoal.

No segundo capítulo, a trajetória da pesquisa com a apresentação da análise bibliográfica, documental e de campo. Na bibliográfica, foi analisada a trajetória legal da Educação Inclusiva no Brasil, para que remeta o leitor aos marcos legais que deram origem aos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência. Na sequência, foi analisado o papel do gestor frente à nova concepção escolar e os desafios que lhe foram imputados desde o momento em que houve a necessidade de descentralizar as ações e dividir tarefas e responsabilidades, pois nesse viés o Diretor deixa de ser apenas responsável pelo setor pedagógico, passando também a responder pelas demandas administrativas.

A análise documental e de campo, descreve e analisa a formação básica da graduação dos docentes frente aos desafios por eles enfrentados em relação ao trabalho com os alunos com deficiência, pois é onde acontece efetivamente a inclusão escolar: o ambiente de sala de aula.

O referencial teórico foi constituído por literaturas sobre inclusão escolar, desafios da inclusão escolar para a gestão educacional, novo papel do Diretor/Gestor em relação à implementação de recursos e os documentos legais que são referência sobre a educação inclusiva. Paralelo a isso, também foi necessário pesquisar sobre formação básica nos cursos de graduação e a influência desta em relação ao enfrentamento dos desafios da educação inclusiva no ensino regular. Os documentos utilizados foram o PPP e o Regimento escolar. O trabalho do AEE na escola, é apresentado contemplando a formação e suas práticas em relação a professores, gestores e atendimento às famílias.

A intenção, portanto, ao analisar os dados pesquisados, foi desenvolver um conjunto de ações que possam ajudar a amenizar o impacto dos investimentos com inclusão nas escolas e, como produto da investigação construir uma **Matriz compartilhada de Estratégias Inclusivas**. Entende-se por Matriz compartilhada, a elaboração de estratégias identificando ações que associam os aspectos pedagógicos e os administrativos. Para a construção dessa matriz, contribuíram com subsídios da prática, gestores de uma escola.

Por fim, no terceiro capítulo, as considerações finais, destacam a necessidade de ação conjunta, gestores administrativos, pedagógicos e comunidade escolar, para que a inclusão seja efetivada.

2 METODOLOGIA

Com alguns recortes e alinhamentos em relação aos elementos da pesquisa, o percurso metodológico adquiriu intencionalidade e direção, pois considera-se que a educação é um tema amplo e com variáveis que não cabe uma verdade absoluta. Cada realidade faz parte de um todo, assim não pode ser compreendida de forma isolada, pois parte do conhecimento anterior de cada indivíduo, de forma que cada um tem seus próprios conceitos sobre diferentes temas.

Para Minayo (2003), a metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa o lugar central na teoria e trata basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade. Em relação à pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência que visa a construção da realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros pontos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para esta pesquisa, considerando o contexto em que foi realizada envolvendo a situação pandêmica (COVID-19), que teve início em março de 2020 e estende-se até o momento de finalização desta, o que impossibilitou a interação presencial com as pessoas que participariam na íntegra do processo de construção com trocas mais diretas, optou-se pela abordagem qualitativa, refletindo sobre a coleta de dados, de forma remota entre o pesquisador e os participantes que estão de alguma forma envolvidos no trabalho. A coleta de dados realizou-se por meio de aplicação de questionários, entrevistas e coleta de informações documentais. Sendo assim, a análise dos dados coletados, contribuiu para uma compreensão objetiva sobre a dimensão institucional e a dimensão pedagógica no âmbito da Inclusão Escolar.

Após a maturação sobre a intencionalidade desta dissertação, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa exploratória, o que possibilitou o pesquisador estar mais familiarizado com o tema pesquisado, pois o mesmo não é muito explorado, o que, por conseguinte, permitiu um processo de sondagem objetivando aprimorar ideias, descobrir intenções e posteriormente construir hipóteses. Sendo a pesquisa bastante específica, foi primordial fazer uso da pesquisa bibliográfica, somada às entrevistas e questionários aplicados aos profissionais que tiveram experiências com o problema pesquisado, de maneira que efetivamente

houvesse aprofundamento da problematização e se encontrasse as reais causas do tensionamento da questão.

De acordo com Gil (2010, p.43), o trabalho é “de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Ainda, diz Gil (2010, p.46), a respeito de pesquisas exploratórias, “visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”, desta forma, o pesquisador poderá apurar o maior número possível de dados para a realização de um estudo coerente com a realidade escolar em questão. Na presente pesquisa foi utilizado um modelo de entrevista (APÊNDICE A), destinado aos gestores (Diretor e Vice-diretora), um questionário (APÊNDICE B), destinado a equipe gestora (01 tutora, 02 coordenadoras, 01 orientadora e a coordenadora do AEE) e um questionário (APÊNDICE C) para um grupo de professores, a fim de coletar informações do grupo em relação ao contexto do assunto em questão, sob os diferentes olhares. A escolha dos profissionais participantes foi baseada nos seguintes critérios:

- a) ter conhecimento sobre o trabalho relativo à Inclusão realizado no colégio;
- b) ter conhecimento acerca dos principais documentos legais que são referências no âmbito da Inclusão Escolar;
- c) estar atuando na equipe da Gestão Pedagógica e desta forma conhecer os documentos que direcionam a Proposta Pedagógica do colégio;
- d) reconhecer as demandas impostas pela legislação no que tange ao trabalho com os alunos inclusos na escola regular;
- e) conhecer os investimentos em recursos humanos e materiais que já foram feitos e as necessidades ainda prementes para a adequação às exigências da legislação inclusiva.

O método de análise não consiste apenas em coletar dados para responder a hipótese de trabalho. É necessário elaborar um discurso ponderado e esclarecedor a partir desses dados que foram coletados. Nesse sentido, “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45).

Tendo em vista a característica de ser uma pesquisa com abordagem

qualitativa exploratória, foi utilizada a técnica de categorização temática, pois foi baseada nos documentos da escola, na literatura do tema e nas políticas e documentações legais da área da educação em especial da educação inclusiva, bem como, com os dados coletados com os participantes da pesquisa (TRIVINOS, 2010; MINAYO, 2012). Esses dados foram analisados, explorados de modo a corresponder com o objetivo da pesquisa, elaboração de possíveis resultados e, por fim, interpretados.

Nesses termos foi possibilitado a construção do produto final do estudo: a **Matriz compartilhada de Estratégias inclusivas**, que abarca os aspectos pedagógicos, administrativos com preceitos inclusivos, buscando identificar e propor estratégias que possam ser compartilhadas entre o fazer pedagógico e administrativo.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

3.1 O CONTEXTO DA ESCOLA PROTAGONISTA DA PESQUISA

A escola que foi objeto de estudo desta dissertação é uma escola privada confessional. Atende aos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Considerando os dados do INEP (INEP,2018), tem um quadro funcional composto de 96 (noventa e seis) colaboradores e atende um público de aproximadamente 850 (oitocentos e cinquenta alunos), dentre eles um percentual expressivo de bolsistas. É uma escola inclusiva, com recursos na estrutura física e humana. Possui um planejamento de acessibilidade com rampas (em excelentes condições), plataforma de elevação e cadeira escaldora (tipo *scaler*) para acesso por escadaria, além de uma Sala de AEE estruturada com excelência tanto em relação ao material humano, quanto em recursos didáticos e atende um grande número de alunos especiais com diversos diagnósticos (Tab. 1).

Tabela 1 – Alunos atendidos pelo AEE/2019.

ALUNO	DIAGNÓSTICO	NÍVEL DE ENSINO
1	TEA	EI
2	Hidrocefalia	EI
3	Def. Visual - Baixa Visão	EF I
4	TEA	EF I
5	TEA	EF I
6	TEA	EF I
7	Altas Habilidades	EF I
8	TEA	EF I
9	TEA - Trans. Opositor	EF I
10	TEA	EF I
11	TEA	EF I
12	TEA	EF II
13	Síndrome de Down	EF II
14	TEA	EF II
15	TEA	EF II

16	Trans. misto de déficit intelectual	EF II
17	Síndrome de Down	EF II
18	TEA	EF II
19	TEA	EF II
20	Coord. Motora Hidrocefalia	EF II
21	Déficit cognitivo e TDAH	EF II
22	TEA	EM
23	Deficiência motora	EM
24	Deficiência auditiva	EM
25	TEA	EM
26	Síndrome de Down	EM

Fonte: Dados disponibilizados pelo Atendimento Educacional Especializado da escola.

A escola em questão é uma instituição privada confessional e seu projeto educativo compromete-se com a pedagogia que visa educar o aluno para a vida, contribuindo para a construção da consciência cidadã, desenvolvendo sua capacidade de transformação da sociedade.

Há uma história de empenho e dedicação na busca da educação integral e integradora, cujo objetivo é a promoção de uma sociedade justa, cristã, humana e solidária. O espaço de aprendizagens e vivências valoriza o cognitivo e o afetivo buscando educar em uma perspectiva emancipadora.

A instituição oportuniza ao educando o crescimento integral através da vivência interdisciplinar e comunitária, incentivando a humanização e a valorização da vida, tendo presente o compromisso ético.

A proposta pedagógica da escola almeja a formação integral do aluno, o que leva a equipe de profissionais a optar por práticas e recursos didáticos que possibilitem a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades.

3.1.1 Distribuição do espaço físico

A escola privada que é o foco de estudo desta pesquisa possui um prédio principal, com dois andares (térreo e andar superior), distribuído em formato de U. Na

sequência tem-se uma extensão com ginásio de esportes e salão de eventos. Amplo pátio na parte frontal, campo de futebol próximo a quadra de esportes, pracinha infantil e ginásio poliesportivo. Todo o espaço físico é adequado, com rampas de acesso, corrimão, entre outros, conforme solicitado nas legislações vigentes. Todo o espaço físico possui também a adequação para os alunos que porventura possuam deficiência física e façam uso de cadeira de rodas.

3.1.2 Distribuição de pessoal

A escola possui os diversos setores administrativos, como secretaria, tesouraria, setor de serviços gerais, biblioteca, audiovisual e, no âmbito pedagógico, está distribuída da seguinte forma: coordenação de turno (M/T); coordenações pedagógicas por nível de ensino (EI, EF I/II, EM); setor de orientação educacional por nível de ensino; uma psicóloga escolar; uma assistente social; um setor de atendimento ao aluno especial (AEE) formado por uma coordenadora e 10 (dez) tutoras – o trabalho desenvolvido por este setor será analisado posteriormente.

Desde o ano de 2020, a escola vem enfrentando desafios e readaptações em virtude do ensino remoto e híbrido, ocasionados pela situação pandêmica mundial que por ora se apresenta.

3.2 TRAJETÓRIA LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A legislação é o que norteia e impõe seriedade ao trabalho com a inclusão de forma geral, trazendo garantia de respeito e qualidade nos serviços oferecidos às pessoas portadoras de necessidades especiais. Incluir significa proporcionar condições de acesso e permanência a todos os alunos na escola regular, indiferente de sua condição social, econômica ou física, respeitando a singularidade no modo de aprender de cada um (UNESCO, 1994).

Com o processo de redemocratização do governo brasileiro e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, houve mudanças significativas neste sentido, resguardando o direito a uma educação de qualidade, em escola regular, sem ser admissível qualquer forma de segregação, exclusão, discriminação ou preconceito, com referência à Educação Especial, numa ótica inclusiva, como modalidade de ensino transversal nos diferentes níveis e modalidades ofertadas por todos os níveis

de ensino, incluindo instituições privadas. Como escrito em seu artigo 208, no qual se lê que: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Essa garantia, prevista na Constituição de 1988, é retomada no art. 54, inciso III da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, mais conhecido como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, onde lê-se: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1990).

Ainda em 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em âmbito internacional, houve a preocupação em superar o alto percentual de crianças e jovens sem escolarização, o que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual o Brasil é signatário. O documento reforça a necessidade de uma Educação Mundial baseada na gestão democrática e numa escola inclusiva (UNESCO, 1990).

Já em 1994, a UNESCO realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca, documento que o Brasil também é signatário. No Brasil, esse documento influenciou em todas as Leis e Atos normativos da educação inclusiva, principalmente na construção da Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que em seu capítulo V preconiza a Educação Inclusiva e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organizações para atender suas necessidades específicas. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem do aluno com deficiência se torna um desafio dos sistemas de ensino, pois de acordo com o artigo 59 da referida Lei tem-se (BRASIL, 2014):

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2014).

A garantia de acesso dos alunos com deficiências às classes comuns, nas escolas regulares, promove desta forma a articulação entre o ensino regular e a Educação Especial.

Após a promulgação da Convenção da Guatemala, pelo Decreto nº 3956/2001, no Brasil, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, estabelecendo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, promoveu-se uma reinterpretação das normas que regulamentam a Educação Especial, com o intuito de eliminar as barreiras que dificultavam a escolarização do seu público alvo.

No ano de 2008, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivos a garantia do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais e garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Educação Especial passa a ser compreendida como modalidade de ensino que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua

utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.10).

Já no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conceitua-se como um “serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Portanto, considerando-se todas as etapas e modalidades da educação básica, “o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 10).

Ainda em 2008, na tentativa de romper com a disparidade e garantir a inclusão aos alunos da Educação Especial, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (com deficiência), cujos programas e ações se destinam a promover o acesso e a permanência do seu público-alvo no ensino regular e ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Desta forma e juntamente com as medidas previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Meta 4 prevê:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de 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 a, s/p)

O volume de matrículas de alunos com deficiência, na Educação Básica aumentou consideravelmente (Fig.1).

Figura 1 – Indicador 4A – Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.



Fonte: PNE Meta 4

Figura 2 – Indicador 4B – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGB e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.



Fonte: PNE Meta 4

Diante das considerações apresentadas acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2018, foi iniciado, por meio de consulta pública do Ministério da Educação, uma reformulação cujas alterações foram recebidas pela comunidade educacional, como possíveis retrocessos.

Em 2015, foi publicada a Lei nº 13.146- Lei Brasileira de Inclusão da Deficiência (BRASIL, 2015), que trouxe consigo as seguintes adequações:

- a) Passa a considerar a deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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.

- b) Traz considerações sobre os direitos básicos das pessoas com deficiência (saúde, educação, moradia).
- c) Reforça em forma de lei algumas orientações já estipuladas em resoluções, decretos e notas técnicas.

Percebe-se, portanto, que a demanda legal exigida às escolas é bastante extensa e é necessário que o gestor e sua equipe estejam atentos para o cumprimento. Estudar, aprimorar, compreender e colocar em prática, certamente são desafios importantes para que o aluno com deficiência se sinta acolhido e em igual condição aos demais colegas.

3.3 O PAPEL DO GESTOR NA NOVA CONCEPÇÃO ESCOLAR

O processo de redemocratização pelo qual passou a sociedade brasileira nos anos 80 trouxe uma ressignificação para a concepção administrativa da escola, tendo em vista que Libâneo (2007, p. 316) a define “[...] como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais”.

A autonomia que a CF/88 e a LDB/96 (BRASIL, 1988, 1996) concederam às escolas para que elaborassem sua Proposta Pedagógica bem como administrarem sua estrutura e funcionamento, fez com que, diante das novas concepções no âmbito da administração escolar, conferisse a troca do termo “administração” por gestão escolar e, sendo assim, a figura do diretor de escola, que até a década de 70 era vista como a autoridade máxima hierárquica e, em vista disso, centralizava todas ações a serem realizadas, passou a ser nomeada de gestor.

Libâneo (2007, p. 323) esclarece estas mudanças devido ao fato que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”.

Desta forma, gestor é a pessoa que é responsável por conduzir e gerir os processos na escola, de forma que ao norteá-los, sejam estes pedagógicos ou administrativos, consiga envolver a equipe, fazendo-os perceber que as ações individuais quando somadas, agregam ao cumprimento dos objetivos gerais da instituição. Para tanto, o gestor deve, antes de tudo, exercer o papel de líder, primando

por comportamentos, atitudes e ações que influenciam as pessoas para que produzam resultados. Em Lück apud Lück et al. (2006, p.33), tem-se a definição de liderança como:

[...] um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas [...]. (LÜCK 2004 apud LÜCK et al., 2006, p. 33).

Segundo Machado (2000), o papel do gestor da escola prioriza a busca pela constante capacitação dos docentes, troca de ideias e experiências, valorização do trabalho coletivo, planejamento, resultados positivos com a comunidade escolar, gerenciamento e administração dos recursos humanos e financeiros.

O ato de gestar, na contemporaneidade, não tange somente a questão pedagógica, mas também incorre em responsabilidades administrativas exigindo uma qualificação técnica – conhecer a legislação vigente, ter embasamento sobre o pedagógico e sobre a gestão em si – e uma qualificação política – sensibilidade para reconhecer os movimentos da atualidade – de forma que, ao exercer seu papel, o gestor consiga construir a ação educacional e pedagógica da escola alicerçada na gestão democrática e participativa, não sendo, portanto um ato isolado.

Os desafios de conduzir processos no âmbito das gestões pedagógica, administrativa, financeira e humana, de forma a equilibrar as necessidades de cada um ao que é efetivamente possível fazer sem que abale a saúde financeira da instituição, exigem do gestor um comprometimento total à função que exerce, bem como responsabilidade no ato de delegar e dar poderes aos membros das equipes que o auxiliam.

Tem-se claramente que a figura do gestor é vista também como administrador, cabe a ele saber articular o andamento do trabalho dos diferentes setores objetivando o bom funcionamento da instituição, tendo em vista a necessidade de ocorrer constante troca de informações entre as partes envolvidas para sanar as demandas que surgem nas diferentes instâncias, através de estratégias a serem construídas entre pedagógico e administrativo principalmente, sem esquecer que a função primordial da escola é o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, cabe ao gestor

a análise rigorosa de cada necessidade de investimento para que, elencando prioridades e, sem descuidar da qualidade da educação, busque soluções práticas e rápidas para cada uma delas.

Em Motta apud Santos (2008, p.13) tem-se a seguinte análise sobre o papel do gestor

[,,] O gestor escolar deve ser preparado não para realizar o trabalho prescrito nas normas, tampouco o que se costuma fazer, partindo da experiência ou do empírico e do bom senso, mas para se tornar empreendedor, criativo, renovador, com bases em pesquisas científicas sérias e de origens confiáveis. No 'admirável mundo novo' da gestão empresarial, 'ser dirigente é como reger uma orquestra, em que as partituras mudam a cada instante e os músicos têm a liberdade para marcar seu primeiro compasso'. (MOTTA, 2004 apud SANTOS, 2008, p. 13).

Ao saber qual papel assume o gestor escolar e quais as ações que estão sendo desenvolvidas em relação à Inclusão escolar, pode-se orientar, organizar e valorizar as potencialidades dos alunos, considerando-se o contexto geral e peculiaridades específicas.

Sage (1999) enfatiza que o diretor deve buscar comportamentos de pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão, sendo prioritário a superação dessas barreiras previsíveis através de ações adequadas que reforcem o apoio aos professores. A administração escolar está na dependência da participação de toda comunidade escolar (BRASIL, 1997).

Aos alunos com deficiência é dado o direito a uma escola acessível e o gestor tem o papel de construir condições para que a escola garanta esse direito. Quando se fala em acessibilidade, não se refere apenas às condições físicas, mas a todas as condições, principalmente pedagógicas. Em Dutra e Griboski (2005) tem-se que o gestor, para colaborar com a inclusão, deve mobilizar a sociedade e acompanhar as transformações dos sistemas educacionais, buscando contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem e responder aos anseios daqueles grupos que têm sido excluídos do processo educativo.

3.3.1 A Gestão e o “olhar” sobre a inclusão escolar

No contexto da escola analisada, o Diretor/Gestor relatou que está há seis anos na função e prima pela qualidade ao atendimento dos alunos com deficiência, garantindo a contratação de pessoas qualificadas para a equipe que compõe o AEE – 11 profissionais graduadas em Educação Especial, sendo uma Coordenadora, um ambiente físico adequado e constantes trocas e readequações quando se fazem necessárias. Este contexto, conforme os dados coletados nessa pesquisa, já vem sendo aprimorado há bastante tempo, pois de acordo com uma das participantes, que está na escola desde 2012, “a Educação Especial já era um grande destaque e referencial naquela época”.

Observa-se a preocupação constante dos gestores atuais (Diretor e Vice-Diretora) em estarem atualizados sobre as ações da Equipe Pedagógica (Coordenações, Orientações e AEE), no intuito de auxiliar os professores nas adequações necessárias e atendimentos aos alunos com deficiência, seus responsáveis e profissionais terceirizados.

De acordo com o levantamento realizado com os gestores (APÊNDICE B), a inclusão é uma missão antiga da escola e vem ao longo dos anos sendo aprimorada com o empenho e dedicação das equipes pedagógica e do AEE, porém, reconhecem que há ainda um caminho a ser percorrido, “pois novas realidades surgem a cada ano e conseqüentemente novas estratégias e práticas precisam ser elaboradas para atender às novas demandas”.

Outra questão que foi abordada, sob o foco da educação inclusiva, foi que com a pandemia os desafios aumentaram exponencialmente, pois a presença física é fundamental para que haja uma relação de apoio e confiança em relação ao profissional que acompanha cada aluno e essa proximidade foi temporariamente perdida, mas observa-se que, com o uso dos recursos tecnológicos e as readequações, essa questão vem sendo amenizada.

No Projeto Político Pedagógico da escola – que está sendo remodelado – percebeu-se a preocupação e o respeito com o cumprimento às adequações legais pertinentes à educação inclusiva e à necessidade de ela estar inserida na rotina educacional. Desta forma, também há atenção às adaptações curriculares necessárias aos alunos com deficiência, que são trabalhadas e acordadas com as coordenações, professores, tutores e coordenação do AEE, permitindo uma integração real desses alunos na classe regular.

No que se refere à matrículas para alunos com deficiência (Tab. 2), os números vêm se mantendo equilibrados perante as vagas ofertadas, pois leva-se em consideração que há transferências e alunos que estão encerrando o Ensino Médio e, portanto, deixando a escola. O número de alunos com deficiência, de 2017 a 2021, estão separados em dois grupos, o A dos alunos que precisam e tem direito ao acompanhamento do AEE e o B, do qual fazem parte os alunos que, mesmo com deficiência, não têm direito a tutora.

Tabela 2 – Alunos com deficiência matriculados de 2017 a 2021, com tutoria (grupo A) e sem tutoria (Grupo B).

ANO LETIVO	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
2017	08	21	29
2018	19	29	48
2019	19	17	36
2020	17	10	27
2021	16	10	26

Fonte: Setor de AEE da escola.

Em 2018 o número de alunos considerados especiais (Tab. 2), estava acima da média de matrículas que normalmente ocorre e, segundo a Coordenadora do AEE que participou dessa pesquisa, houve uma interpretação equivocada da família e vários alunos com suspeita de TDA ou TDAH, mas sem laudo comprobatório. Após insistência com as famílias sobre a necessidade da consulta com neurologista(s), houve a comprovação dessa equivocada leitura, o que fez com o número de alunos com deficiência voltasse à média que normalmente a escola atende.

Os alunos que possuem algum tipo de especificidade no aprendizado, porém não têm o direito legal ao acompanhamento por tutora, também recebem atendimento e acompanhamento, após avaliações de seus rendimentos pelos professores e, se houver a necessidade da contratação de um profissional terceirizado, isso é levado aos pais pela coordenadora do AEE e o registro da reunião assinado por ambas as partes.

O cuidado e a atenção por parte dos gestores, professores e tutores para com alunos com deficiência e suas famílias, através do AEE, é de suma importância para dar credibilidade ao trabalho desenvolvido e, as informações e trocas ocorrem de forma coerente e objetiva, delimitando as ações que cada parte deve assumir.

3.4 FORMAÇÃO DE DOCENTES E A INCLUSÃO ESCOLAR

A necessidade de incluir componentes curriculares que auxiliem as peculiaridades e fragilidades do trabalho em contextos inclusivos é um assunto que está presente rotineiramente nas escolas e nas salas de aula dos cursos de formação inicial das universidades.

Ao trazer a legislação em vigor que se refere à Inclusão Escolar, cita-se a Lei 7853/89 (BRASIL, 1989), que apresenta normatizações que asseguram os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, bem como sua integração social. A lei em questão salienta também que, para que as pessoas com deficiência venham a ter as mesmas oportunidades de ser, aprender e conviver socialmente, é de suma importância que os professores que venham a trabalhar com estes alunos tenham a formação e a qualificação necessárias para que consigam aprender e se desenvolver.

Em pesquisa realizada por Schramm (2018), cujo método previa a aplicação de um questionário direcionado a um grupo de dez professores, atuantes em diferentes contextos, porém todos a frente de pessoas com deficiência com diferentes necessidades especiais, nos diferentes níveis de ensino, todos, de forma unânime, relataram insegurança para trabalhar com a inclusão, em virtude de não terem tido um preparo mais adequado no momento de sua formação docente.

Na pesquisa de campo realizada por Schramm (2019), foram distribuídos 20 (vinte) questionários a professores que trabalhavam, na época, em uma ou mais escolas, tanto públicas quanto privadas. Dos questionários aplicados, houve retorno de 50% e destes foram separados seis, por serem pertinentes ao presente estudo.

A pesquisa fez uso de uma amostragem desses seis participantes que tiveram sua identidade resguardada e foram citados com a identificação de letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F. As perguntas são parte do questionário 1 (APÊNDICE A) aplicado e, de certa forma, básicas neste contexto inclusivo, mas conseguem traduzir a realidade dos professores no âmbito da escola inclusiva (Quadro 1).

Quadro 1 – Processo de formação inicial e a educação inclusiva no âmbito profissional.

Entrevistado	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
A Atua no estado e privado	Biologia - 1990	Muito boa	Não	Não	Profissionais buscam por si mais conhecimento na área da Educação Inclusiva.
B Federal	Letras LP- 2000	Suficiente	Não	Não	Não há uma política de inclusão efetiva, que dê apoio ao professor e agentes de educação
C Município	Pedagogia- 2008	Em constante formação	Sim, porém na especialização	Não	Família ausente. Trabalho em sala de aula é lento, dificultoso, deixando o professor sobrecarregado.
D Preparatório	Letras – LP e Lit /2018	Muito boa	Sim, libras e educação especial	Sim, porém insuficientes	Não é um processo fácil promover um ambiente inclusivo em sala de aula.
E Privado	Matemática 2014	Um tanto precária	Não	Não	Bem-sucedidos
F Privado	Educação e Arte	Não adequada à sala de aula	Sim, mas de forma bem básica	Em parte	Com lacunas

Fonte: Schramm (2019) questionário desenvolvido para a disciplina de Seminário de Aprofundamento e Integração, PPPGE, UFSM).

Posteriormente, como sequência da pesquisa sobre a formação inicial, foi encaminhado um questionário semelhante a um grupo de dez professores da

instituição que está sendo objeto de pesquisa deste estudo, objetivando coletar dados somente de profissionais que exercem suas funções na escola privada e que tenham acesso a cursos/palestras como formação continuada, de forma regular, conforme explicitado no questionário (APÊNDICE B).

Do grupo de dez professores que participaram da pesquisa sobre as peculiaridades da formação básica e educação inclusiva, retornaram seis questionários (Quadro 2).

Quadro 2 – Formação inicial de professores em escolas privadas.

p.*	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8
1	Física	Sim	Mestrado	Não	Não	-X-X-X-	Sim, porém não somente a teoria
2	Pedag.	Sim	Espec..	Sim	Sim.	Sim, porém somente teóricas	Certamente, principalmente se pudesse m ser também práticas
3	Biologia	Sim	Mestrado	Sim	Sim	Na graduação através de pequenas intervenções	Sim, para um melhor preparo profissional
4	Artes	Sim	Mestrado	Sim	Não	-X-X-X-	Sim, primordial

5	Filosofia	Sim	Doutorado	Não	Sim	Na graduação apenas uma disciplina	Sem dúvida, pois é um dos maiores desafios atualmente
6	Pedag.	Sim	Esp.	Sim	Sim	Somente teóricas	Sem dúvida, primordial

p.* Professores participantes da pesquisa.
Fonte: Autores.

Após a análise comparativa de duas realidades escolares diferenciadas e o conjunto de professores gestores participantes, das respostas obtidas através do último, percebeu-se a necessidade emergente de atualização no currículo base dos cursos de formação docente, de forma que se efetive a preparação dos professores para atuar frente aos alunos com deficiência.

De maneira generalista, a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na consolidação da inclusão escolar. Saliencia-se que a inclusão de alunos com deficiência não deve ser uma mera inserção por questões legalistas, mas que o(s) professor(es) que recebê-lo(s) estejam preparados e capacitados para dar esse acompanhamento.

Pelas pesquisas realizadas, se faz necessário uma análise e reorganização curricular no âmbito dos cursos de licenciatura, principalmente para que sejam identificadas e corrigidas as falhas que estão ocorrendo em relação ao trabalho que deveria ser realizado e o trabalho que efetivamente o professor se sente capacitado para realizar, tendo em vista seu preparo profissional em relação a proposta da educação inclusiva.

O processo de formação inicial implica diretamente na atuação do profissional, fazendo com que haja necessidade do gestor e equipe gestora estarem atentos às demandas legais da educação inclusiva, responsabilizando-se sobre deliberações e decisões que precisarem ser tomadas para que o docente se sinta amparado e seguro na sua atuação em sala de aula. Lück (2012, p.31) menciona que:

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar.

Desta forma, ao gestor cabe também identificar os docentes que precisam desenvolver as competências e habilidades necessárias ao trabalho com alunos incluídos, tendo em vista que se faz necessário este aprimoramento para o bom andamento das atividades escolares.

Para a efetivação da inclusão institucional é necessário haver possibilidades para que a formação de professores colabore com a prática futura dos mesmos em uma sala de aula com alunos com deficiência, e que essa formação inicial promova problematizações que permitam desenvolver um currículo com componentes curriculares atuais e comprometidos com a realidade que encontrarão fora das universidades, principalmente no que esteja relacionado aos desafios de trabalhar com a inclusão escolar em um universo de escola de ensino regular.

Após a análise dos dados coletados (Quadros 1 e 2), desta pesquisa, observa-se que o tema formação de professores para trabalhar com a inclusão, apesar de ser uma pauta muito presente nas discussões em sala de aula das universidades, na realidade ocupa um espaço menor na condução de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura. Essa realidade traz consequências no Ensino Básico, âmbito de atuação profissional.

3.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (com deficiência) (BRASIL, 2008), houve um considerável avanço na luta pelo direito de uma educação inclusiva de qualidade. O documento trouxe a educação especial para junto da escola regular, de maneira a trabalhar de forma articulada, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o serviço que atende as demandas da inclusão escolar, organizando e adequando as atividades escolares, trabalhos e avaliações aos alunos, considerando que o setor tem

caráter suplementar (para alunos com altas habilidades) e complementar (alunos com TEA e outras deficiências).

De acordo com o Decreto 7.611/11,

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

O AEE, através de seus objetivos e práticas, busca visualizar as expectativas e possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência na escola regular, em conformidade com o Decreto 7.611/11 (BRASIL,2011.p 18) :

1. identifica as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação;
2. elabora plano de atuação de AEE, propondo trabalhos de acessibilidade;
3. produz materiais acessíveis aos alunos;
4. adquire e identifica materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliários etc.;
5. acompanha o uso dos materiais em sala de aula do ensino regular;
6. orienta os professores do ensino regular e famílias dos alunos no andamento das atividades;
7. promove a formação continuada para professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar no geral (BRASIL, 2011, p.2).

O funcionamento do AEE, normalmente acontece no contraturno da aula do aluno, para facilitar o acesso do público-alvo. Deve também ser parte integrante do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e envolver a família, de forma que garanta a participação dos alunos no atendimento das necessidades específicas.

Tendo em vista que o AEE se destina a todos os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, TEA e alunos com altas habilidades, sempre que o AEE for requerido pelos alunos público-alvo, as escolas deverão disponibilizá-lo, sem onerar as famílias dos custos decorrentes desse atendimento. Isso quer dizer que as escolas particulares de qualquer nível ou modalidade deverão arcar com as despesas do AEE e demais serviços de apoio da educação especial, sendo considerado ilegal o não cumprimento destas questões, podendo inclusive ser levado ao Ministério Público para instruir processo de reorientação.

É importante salientar que o AEE é garantido por lei, porém esse atendimento não é obrigatório. Não sendo obrigatório, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento. Portanto, o AEE não deve ser “adotado de forma obrigatória ou como condição para o acesso ao ensino comum” (FÁVERO, 2007, p. 20).

Na escola em questão, o AEE conta com 01 (uma) Coordenadora, que é Educadora Especial e mais 10 (dez) tutoras – todas Educadoras Especiais, o que já foi trazido anteriormente neste trabalho. Além desse quadro de pessoal disponibilizado, há também os profissionais que trabalham no apoio, com os alunos que não têm garantido seu direito a tutor, mas precisam de algum tipo de auxílio, como por exemplo os alunos com TDAH.

No que tange ao atendimento das pessoas com deficiência física, há uma plataforma (tipo elevador) e um “scaller” para os alunos que precisam fazer uso de ferramentas de acesso, rampas e demais obrigações de acessibilidade previstas em lei.

Atualmente, o colégio conta com aproximadamente 800 (oitocentos) alunos, distribuídos entre os níveis de ensino e disponibiliza um percentual significativo de bolsas escolares (integrais) e descontos na mensalidade para famílias que comprovem necessidade.

Para que a legislação inclusiva seja cumprida há uma busca pelo equilíbrio entre as necessidades pedagógicas e administrativas, em virtude do custo das inúmeras obrigações legais resultantes do processo inclusivo, adequações e demandas de pessoal e do espaço físico para atender as exigências e, certamente, esse é um dos maiores desafios para o gestor: buscar soluções inteligentes e coerentes para atender a tudo sem perder a qualidade do ensino, mesmo em época de pandemia.

Para esta pesquisa, houve um estudo acerca das principais atividades realizadas pelo setor do AEE, que vão ao encontro das políticas de inclusão para o bom andamento da escola, da demanda de recursos humanos e recursos materiais exigidas no que se refere à inclusão escolar (número de alunos atendidos pelo AEE x número de tutores necessários para atendê-los), da visão dos gestores frente às adequações exigidas bem como das reflexões, estratégias e soluções encontradas, análise das possibilidades do equilíbrio entre pedagógico e administrativo, sem deixar

de resguardar a qualidade de ensino e do atendimento ao público da Educação Especial, docentes e profissionais de apoio.

O AEE da escola, como já mencionado anteriormente, trabalha em conjunto com os gestores, coordenações e corpo docente, partindo da concepção do Plano de Desenvolvimento Individual sugerido pelo núcleo. Através das especificidades dos alunos, das observações das tutoras que os acompanham e dos professores, são realizadas as intervenções que se julgam mais coerentes no momento para tentar amenizar e resolver as pendências relatadas. As reuniões com as famílias, sejam de forma remota ou presencial, para, de forma conjunta, achar soluções práticas para as demandas apresentadas, são recorrentes e apresentam bons resultados, de acordo com as tutoras.

As atividades complementares se referem a recursos e estratégias que acrescentam às desenvolvidas em sala de aula e, desta forma ajudam a estabelecer uma aprendizagem mais próxima da ideal. Essas atividades são encaminhadas, depois das adaptações realizadas em conjunto pelos professores e tutoras, aos alunos que demonstram necessidade.

Como atividade suplementar o colégio disponibiliza, de forma terceirizada, um projeto de robótica, que proporciona um diálogo com alguns conteúdos de sala de aula (atividade extraclasse e executada na presencialidade).

A sala de recursos multifuncionais e a sala do AEE, dividem o mesmo espaço físico, do tamanho de uma ampla sala de aula e dispõe de espaço para desenvolver atividades com os alunos (pois os atendimentos ocorrem quinzenalmente) e ao mesmo tempo há lugar para fazer reuniões de forma organizada, sendo bem distribuída, bem arejada e bem iluminada.

Há claramente a conscientização de que o aluno com deficiência não é somente aluno do AEE, mas aluno da escola e toda a equipe escolar exerce papel fundamental sobre a inclusão (do gestor ao auxiliar de serviços gerais). Para tanto é necessário que haja um empenho sobre essa questão, sendo primordial o esforço individual dos membros da equipe, pois dessa forma consegue-se avançar de forma mais efetiva e alicerçada, fortalecendo o trabalho colaborativo.

3.6 A PERCEPÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta parte, separada em três subdivisões, se apresenta o perfil da equipe participante, pois cada uma delas é de vital importância para o funcionamento geral da escola, tendo em vista trabalharem em conjunto e sendo complementares umas das outras.

3.6.1 Equipe diretiva

Os membros da equipe diretiva que participaram dessa pesquisa foram o Diretor e Vice-Diretora. O roteiro de entrevista aplicado possui 11 perguntas (APÊNDICE C), sendo dez delas relacionadas ao processo inclusivo.

As perguntas foram elaboradas de forma clara e objetiva para que fossem facilmente compreendidas e não provocassem dúvida de intenção, pois em se tratando de um assunto sensível, envolve ações que tratam de questões administrativas e talvez possam envolver dados restritos a determinados setores.

Após a realização das entrevistas e a ponderação dos dados, observa-se um equilíbrio no desenrolar das ações relacionadas ao fortalecimento da educação inclusiva na escola, através de investimentos diferenciados principalmente em relação aos profissionais que atuam no AEE (todos são Educadores Especiais), há preocupação em cumprir o que é estabelecido legalmente e em se manterem atualizados com as mudanças que, porventura, forem estipuladas.

Um dos pontos a serem destacados nas falas dos gestores é sobre os desafios trazidos com a inclusão escolar e as exigências pedagógicas e materiais que acompanham o processo, tais como adequações do espaço físico e de materiais didáticos, para que não seja realizada somente uma integração de alunos na sala de aula, mas efetivamente a inclusão na íntegra.

A atenção ao PPP também é assunto relevante, bem como sua readequação, imprescindível para que passasse então a contemplar as demandas inclusivas como a necessidade de a educação inclusiva fazer parte da rotina escolar sem causar desconforto ou estranheza aos demais alunos.

Já em relação aos investimentos futuros, os mesmos são definidos, por ordem de prioridade, pelo Diretor da instituição que analisa a viabilidade ou não das implementações considerando a necessidade x recursos disponíveis, porém sem desprezar o que é previsto legalmente, buscando sempre priorizar o aluno. Como instituição privada, a escola não recebe subsídios de terceiros e o custo com o que se

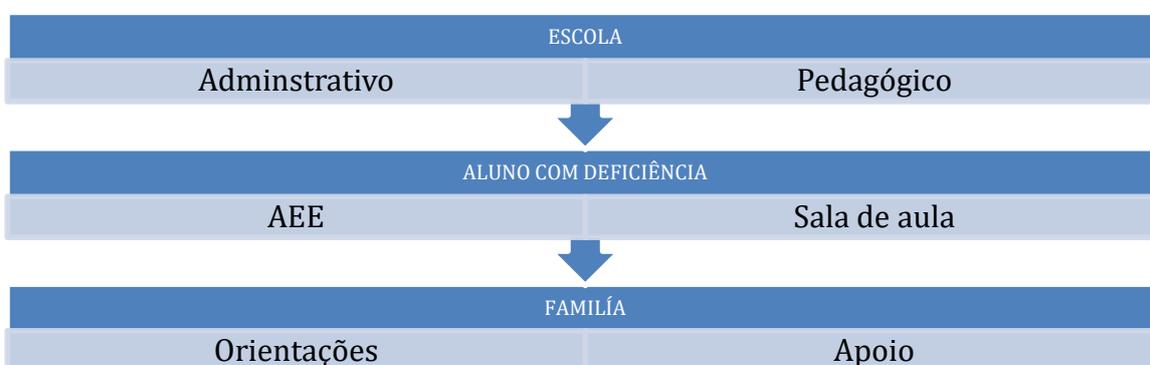
faz necessário em relação às demandas inclusivas são diluídos no todo da instituição. Por esse motivo, a cada caso novo, o mesmo é avaliado se há ou não condições de acolher, pois existe o limite do número de alunos com deficiência em cada turma.

Segundo os gestores, o fato de equacionar as demandas inclusivas com a realidade institucional são desafios constantes, pois muitas vezes a escola tem uma demanda superior à sua capacidade de atendimento, levando a realização de reuniões com a equipe para avaliar os casos na individualidade.

A preocupação do bem atender o quadro de alunos é um dos maiores desafios dos gestores, por isso a preocupação constante em oferecer uma estrutura física e humana que possa acolher os alunos especiais e propiciar condições e acompanhamento com o intuito de fazer acontecer o crescimento pedagógico e afetivo dos mesmos.

Pode-se explicitar melhor a realidade da escola em relação aos alunos, utilizando um organograma que sintetiza setores e ações de modo dinâmico (QUADRO 3).

Quadro 3 – Organização e dinâmica de uma escola.



Fonte: Autoras.

A escola, através dos setores administrativo e do pedagógico acolhe o aluno com deficiência e este tem atendimento através do AEE, se for o caso ou na sala de aula, pelos professores. Como é esperado um resultado da aprendizagem do aluno, há adequações e estratégias para que a mesma ocorra e a família é chamada, se necessário for, para o repasse das orientações condizentes. O aluno ganha, pois se beneficia de um desenvolvimento em todas as áreas, através da soma de esforços conjuntos.

3.6.2 Docentes

O levantamento realizado com os participantes por meio de um questionário (APÊNDICE B) apresentou questionamentos sobre os processos de formação profissional e sobre o preparo para trabalhar com os alunos com deficiência, em classes regulares.

Dos professores participantes, de diferentes áreas de formação, todos eles com aprimoramento profissional (especialização, mestrado e doutorado) (Figura 3).

Figura 3 – Perfil profissional e legislação inclusiva.

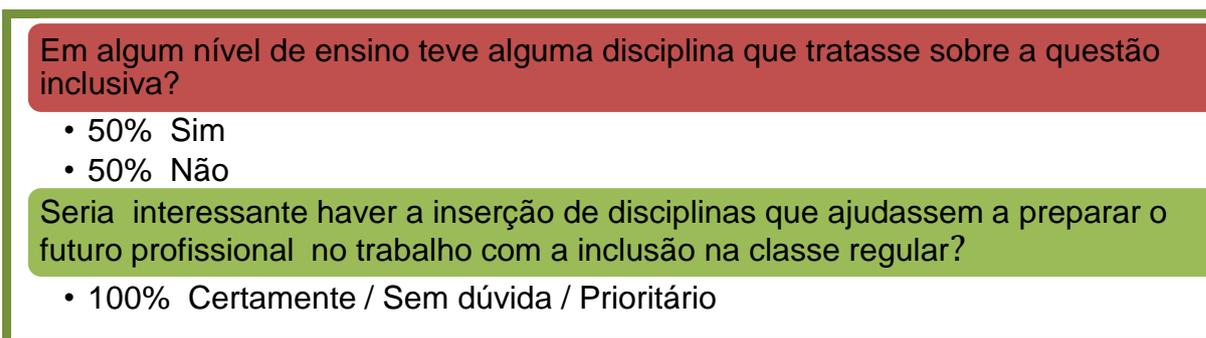


Fonte: Autores.

Os participantes responderam acerca da importância da educação inclusiva na formação inicial e destacaram poucas experiências, tais como uma disciplina, ou uma atividade.

Paralelo a esse questionamento, foi solicitado algumas sugestões aos participantes, de como qualificar o processo formativo docente, tendo em vista os preceitos inclusivos atuais (Figura 4 e 5).

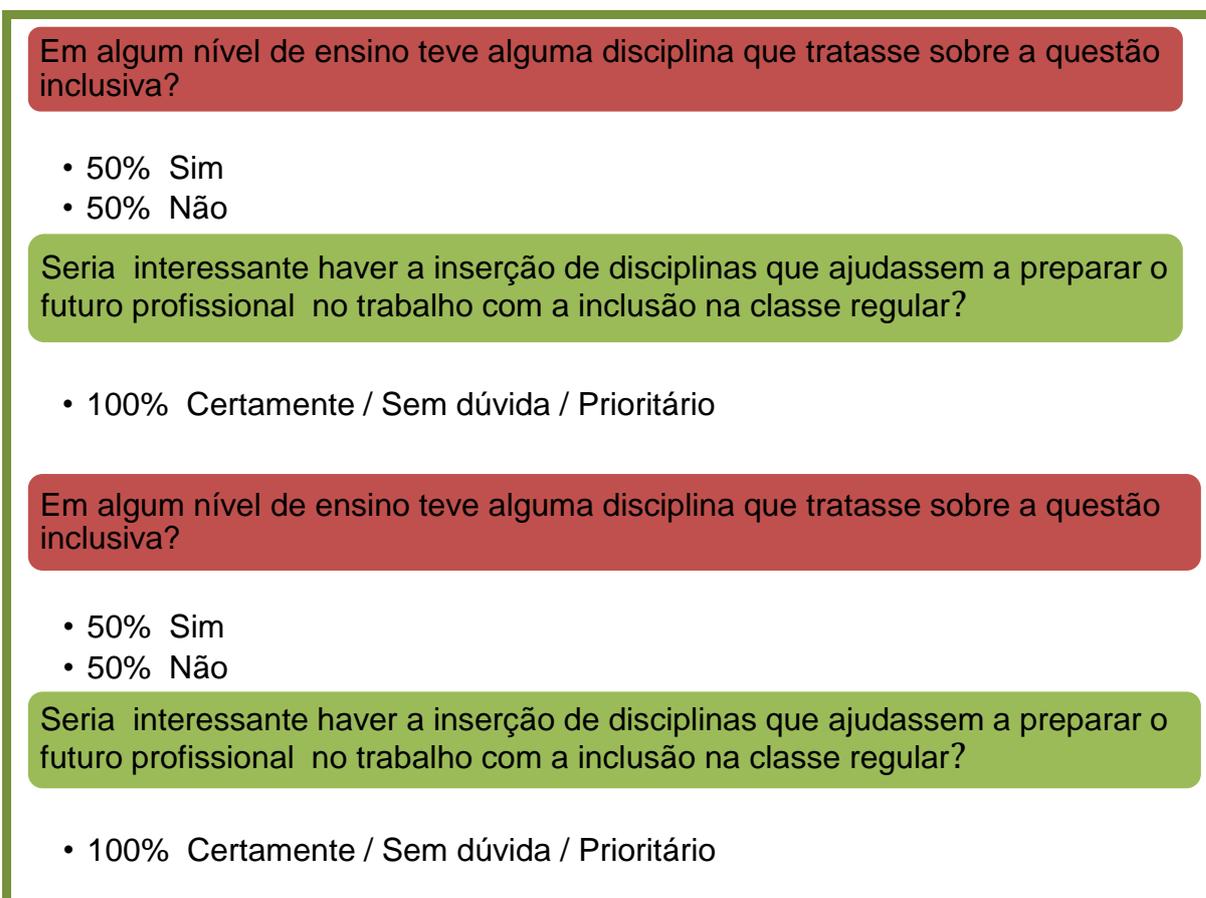
Figura 4 – Formação inicial e formação inclusiva.



Fonte: Autores.

Os professores participantes da pesquisa relataram acerca de suas dificuldades na atuação frente aos alunos em processo inclusivo devido à falta de preparo para enfrentar esse desafio, pois mesmo com o auxílio e apoio dos tutores e AEE, adequações de materiais, conteúdos e processos pedagógicos, ainda assim não se sentiam seguros para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Figura 5 – Formação inclusiva.



Fonte: Autores.

Outro ponto evidenciado foi quanto a diversidade dos alunos com deficiência, justificando mais uma vez a necessidade de haver uma melhor formação e qualificação nos cursos de graduação, para que haja melhor atendimento aos alunos em situação de inclusão. Sampaio (2009, p. 43) diz que “uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino é o despreparo dos professores para receberem esses alunos”, o que vem ao encontro com o relatado pelos professores em questão.

Não houve colocações sobre os professores se sentirem sozinhos na condução dos processos inclusivos, ao contrário, houve elogios e agradecimentos às tutoras e ao apoio do AEE. Fatos relevantes em relação ao reconhecimento dos profissionais diretamente envolvidos no contexto inclusivo e facilitadores de processos.

Reforçando as colocações dos professores, em Perez Gomes (1995) apud Rozek et al. (2012, p.15) diz que

[...] Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir. As realidades criam-se e constroem-se nas interações psicossociais da escola. Nessa perspectiva, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso – problema. O profissional atua e intervém refletindo na ação/situação, experimentando, acreditando, mobilizando, inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Este novo conhecimento construído é incorporado e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica [...].

Profissionais da educação passam por seu processo de formação inicial ouvindo que o aluno é o centro do processo ensino e aprendizagem, e é normal que se sintam inseguros quando se deparam com situações novas para as quais não foram preparados, como a inclusão escolar em classes regulares. Porém, o direcionamento da formação profissional, a identidade profissional, as histórias de transformações e inovações são individuais e necessitam de um trabalho que envolve projetos pessoais e metas delimitadas pelos próprios professores. “Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação.”, diz Moita, 2002 apud Nóvoa (2002, p.112).

Através das colocações dos professores participantes da pesquisa, observou-se o engajamento com o que diz o PPP da escola para que se faça efetivamente a educação inclusiva e, através da rede de apoio propiciada pela instituição (AEE/

tutoras), as ações se tornam mais efetivas, fazendo com que, individualmente, a busca por livros, artigos, filmes, séries que tratem sobre o tema inclusão se faça rotina e de forma mais leve, traga um outro “olhar” sobre a diversidade do com deficiência.

3.6.3 Educadoras Especiais, Coordenadoras e Orientadora

As possibilidades com os profissionais questionados nessa etapa se tornam mais concretas pelo papel que eles desempenham na escola, estando assim mais imbuídos de solucionar os problemas e questionamentos apresentados pelo grupo de professores e famílias, com orientações pertinentes e com conhecimento de causa quando o assunto é inclusão escolar.

Por meio de um segundo questionário (APÊNDICE D), aplicado para os docentes, com questões mais específicas à rotina da escola e ao atendimento dos alunos com deficiência, mostrou-se o contexto de trabalho e os recursos utilizados.

O contexto da pesquisa contou com a participação da Coordenadora do AEE, uma das tutoras que acompanha alunos em sala de aula, duas coordenadoras pedagógicas e uma das orientadoras educacionais (Fig. 6).

Figura 6 – Conteúdos curriculares na formação profissional.

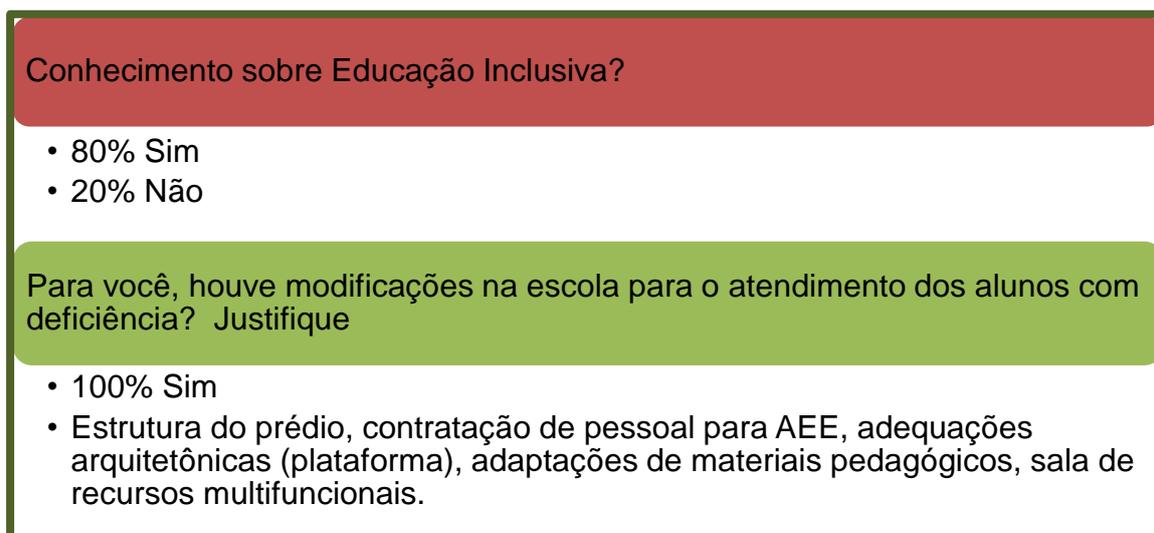


Fonte: Autores.

É perceptível que nos setores de AEE, Coordenações e Orientação Pedagógica há um conhecimento maior sobre o trabalho com a Inclusão escolar e o

acompanhamento das modificações ocorridas na escola, em virtude das obrigações legais pertinentes ao trabalho com os alunos com deficiência, vem sendo frequente e regular, trazendo segurança aos profissionais envolvidos no processo inclusivo (Fig. 7).

Figura 7 – Trabalhando com educação inclusiva.



Fonte: Autores.

Segundo a pesquisa, há seriedade no processo inclusivo e muito amparo dos gestores quando se faz necessário alguma interferência em relação às cobranças no que tange a responsabilidade do núcleo familiar.

Os profissionais participantes desse espaço da pesquisa reconhecem que ainda há muito a ser realizado para atingir excelência, porém a escola está se posicionando positivamente para que isso ocorra através de investimentos constantes.

Figura 8 – Atendimento dos alunos com deficiência.

Impacto (s) ocorrido com a chegada dos alunos com deficiência?

- Necessidade de auxiliar os professores em relação às adaptações;
- Nos planejamentos pedagógicos;
- Houve parceria e respeito dos demais alunos para com os com deficiência;
- Preocupação dos professores no atendimento aos alunos especiais.

Na sua opinião, quais seriam as necessidades prementes para o bom atendimento aos alunos com deficiência?

- Bom acompanhamento com as famílias, alunos e treinamento específico com os professores;
- Mais adaptações referentes aos planejamentos pedagógicos, de acordo com as especificidades;
- As equipes do colégio, de forma geral, serem preparadas para lidar com alunos com deficiência;
- Proposta pedagógica adaptada à realidade individual do aluno;
- Estabelecer parcerias com as famílias e profissionais envolvidos com a rotina fora da escola.
- Contato permanente com os professores para alinhamentos nas adaptações e avaliações.

Fonte: Autores.

As percepções são mais realistas e claras, pois são profissionais que perpassam nos setores da escola buscando possibilidade de articulação na troca de informações sobre dúvidas existentes, redefinição de estratégias, conversas com professores, alunos, famílias e gestores em busca do melhor caminho a ser seguido (Fig. 8).

Uma das questões levantadas é em relação às dificuldades em conscientizar as famílias sobre os laudos atualizados, pois os argumentos frente às demandas com os professores ficam mais complexos, além do aluno ficar legalmente desamparado.

Outro quesito apresentado é sobre as dificuldades de alinhar o planejamento pedagógico com os professores, pois como a maioria desses trabalham em mais de uma escola, a comunicação acaba sendo por mensagens de celular ou algum outro meio remoto, o que por vezes faz com que as informações não cheguem da forma mais adequada e completa.

Tem-se novamente a referência sobre a falta de formação dos docentes para o trabalho com a inclusão escolar e, sendo assim, acaba por muitas vezes sobrecarregando o setor de AEE no que tange às cobranças em relação à prazos e trabalhos a serem desenvolvidos pelo aluno.

Percebe-se, portanto, que ainda há uma trajetória a ser seguida: acompanhar as mudanças legais que porventura surjam, insistir na parceria com as famílias e com os profissionais terceirizados que são o apoio fora da escola e que por vezes têm informações mais detalhadas sobre a rotina familiar, desenvolver uma maneira, seja por treinamento ou material teórico, para que todos os funcionários da escola conheçam melhor o processo inclusivo e suas peculiaridades, desde o porteiro aos outros setores administrativos, para que tanto o aluno quanto a família se sintam acolhidos efetivamente.

Santos (2008, p.31), traz que

[...] A organização de uma escola é muito complexa: estruturas e intervenientes como os gestores (administrativos e técnicos), o corpo docente, os funcionários, o corpo discente, a comunidade, a gestão educacional dos órgãos superiores, a legislação etc. Tudo isso acarreta uma série de problemas, alguns já clássicos, como a deficiência de recursos humanos, materiais e financeiros [...].

Na instituição em foco, como em qualquer outra que está enfrentando a pandemia de Covid-19 desde o ano passado (2020), há o desafio de equacionar as demandas administrativas e pedagógicas com a entrada de recursos. Considera-se positivo o esforço em manter o quadro de pessoal, pois não houve redução, mas readequação de horários entre outros, conforme sugerido por decretos relacionados ao assunto. Essa manutenção de profissionais fez com que a qualidade dos acompanhamentos aos alunos com deficiência se fortalecesse, viabilizando a credibilidade em relação ao trabalho inclusivo realizado pela escola em uma época tão desafiadora.

3.7 PRODUTO DA PESQUISA: MATRIZ COMPARTILHADA DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Como produto final desta pesquisa, foram construídas duas Matrizes, a **Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas A** e a **Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas B**, com o objetivo de contribuir com a gestão e organização da escola, para que seja possível efetivar ações de inclusão.

O processo de construção dessas matrizes foi inicialmente pensado em termos de mínimo impacto financeiro da escola, pela necessidade de alto investimento financeiro para adequar as salas de aula para o ensino híbrido (presencial e virtual). Compreende-se que para a implantação de ações inclusivas, ter valores agregados que façam diferença é essencial. Mas, é importante não comprometer a questão financeira da escola, portanto, pode-se iniciar por modificações simples, que podem ajudar muito na rotina dos alunos com deficiência.

Na **Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas A**, o processo prima por não onerar a escola. Assim, os profissionais da escola, especialmente do AEE, se houver esse serviço na escola, podem ser importantes para darem o suporte e preparo aos professores da classe regular. Nesse sentido, propõe-se a análise dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola, para os quais são sugeridas algumas estratégias para serem utilizadas. Este trabalho pode ter um impacto muito positivo em relação ao trabalho docente, seja por conhecer melhor as características dos alunos com deficiência e as adaptações necessárias para o planejamento didático.

Em encontros periódicos com os profissionais do AEE e os professores da classe comum, é possível conhecer como estabelecer uma relação de parceria com instituições e profissionais especializados no trabalho com alunos com deficiência, como forma de trocas em relação às diversas situações que se apresentam na aprendizagem desses alunos. Com essas trocas pode haver um crescimento da equipe.

São sugestões que de forma alguma irão impactar a “saúde” financeira da instituição e ajudarão muito a rotina de trabalho com os alunos com deficiência, podendo dar mais segurança aos professores em relação ao seu manejo em sala de aula no que se refere às práticas aplicadas.

A **Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas B**, é outra opção de práticas para a escola, que pode ser construída e amadurecida aos poucos, para ser colocada em prática em momento econômico privilegiado, pois exige investimento em termos de espaço físico, material e humano. Especialmente no que se refere a criação de um espaço que permitirá o desenvolvimento de métodos, técnicas e construção de

objetos educacionais que facilitem e auxiliem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que tornem a aprendizagem mais igualitária. Desse modo, tendo por referência, um modelo universal de aprendizagem, são destacadas as dimensões de acessibilidades, para as quais se pode construir, com a equipe e realidade da escola, ações que contemplem o coletivo da escola.

A- Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas A (Possíveis no momento)						
Estratégias	ADMINISTRATIVO				PEDAGÓGICO	
	Investimento	Espaço físico	Política Interna	Projeto político pedagógico	Ensino aprendizagem	Política de inclusão
1 - Adequar espaço físico de salas de aula térreas para alunos cadeirantes.	Sim (mínimo)	Disponível em virtude do número de salas térreas. Precisa adequação turma/número alunos.	Permite	Não prevê desta forma, mas habilita o trabalho com inclusão.	Influenciaria no âmbito segurança (casos de falha de energia, outro) e na acessibilidade	Equiparação de oportunidades
2 - Formação continuada para as equipes pedagógica no que se relaciona ao desenvolvimento e trabalho com Tas (Envolvimento direto do AEE).	Variável	Disponível	Permite	Não prevê desta forma, porém habilita para o trabalho com a inclusão	Traria mais facilidade e compreensão ao professor no trabalho com os alunos com deficiência e facilitaria a aprendizagem destes alunos.	Acessibilidade
3 - Estabelecer parcerias com clínicas/espços psicopedagógicos para trocas no que se refere a novas práticas com alunos portadores de deficiência.	Sim (mínimo)	Disponível	Permite	Prevê através do trabalho com educação inclusiva.	Ajudaria e facilitaria o processo ensino-aprendizagem em virtude da possibilidade de trocas constantes.	Eliminação das barreiras identificadas e possibilidade de atendimento a necessidades específicas.
4 - Formação continuada através da participação da coordenadora do AEE nas reuniões por nível de ensino, para apresentar as especificidades gerais existentes na escola, explanando características e possibilidades de trabalhar em sala de aula.	Nenhum	Disponível	Permite	Prevista através do trabalho com educação inclusiva.	Permitiria um conhecimento mais aprofundado do docente para trabalhar com o aluno com deficiência.	Formação continuada
5 - Produzir pequenos vídeos dos profissionais dos AEE, nos quais explicitem as diversas possibilidades inclusivas e suas especificidades para que os novos docentes consigam acompanhar os processos em andamento.	Mínimo	Disponível	Permite	Prevista tendo em vista o trabalho com educação inclusiva.	Permitiria que os docentes pudessem consultar sempre que necessária fosse para sanar possíveis dúvidas.	Formação continuada

B- Matriz Compartilhada de Estratégias Inclusivas B						
Estratégias	ADMINISTRATIVO				PEDAGÓGICO	
	Investimento	Espaço físico	Política Interna	Projeto político pedagógico	Ensino aprendizagem	Política de inclusão
1 - Criar um espaço para desenho universal de aprendizagem (DUA).	Médio/Alto	Realizar o levantamento das características da estrutura física.	Listar principais Objetivos e metas.	Listar principais Objetivos e metas.	Permitiria o desenvolvimento de objetos educacionais, métodos que funcionem com todos e auxiliaria os docentes desenvolver ou optar por estratégias pedagógicas para uma aprendizagem com igualdade de condições.	Equiparação de oportunidades.
2- Acessibilidade pedagógica.						
3- Acessibilidade arquitetônica.						
4- Acessibilidade atitudinal.						
5- Acessibilidade comunicacional.						

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar e compreender o trabalho em uma escola com a inclusão escolar. Concluiu-se que o engajamento de todos os agentes da comunidade escolar é parte fundamental para conduzir o processo inclusivo com a seriedade que lhe é devida com o atendimento da legislação, que exige recursos humanos e materiais que são onerosos para escola e família.

Uma escola com o trabalho inclusivo alicerçado na sua rotina, tem o convívio com os alunos com deficiência que são acolhidos por todos, permitindo que as potencialidades tenham visibilidade e as dificuldades enfrentadas e transpostas, pois compreende-se que para conviver com as diferenças, sejam elas quais forem, deve-se exercitar a tolerância antes de tudo.

Outro fator essencial à inclusão é o PPP, que contém a identidade da escola, expressando a concepção da organização da ação educativa, contemplando os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam o trabalho em todos os setores, primando com a interação entre escola e comunidade escolar como um todo.

Do mesmo modo, em relação ao cumprimento das exigências legais, é preciso um investimento econômico para viabilizar os recursos, tais como a presença de rampas de acesso, banheiros adaptados, elevador de acesso e investimento em profissionais preparados para conduzir os processos de inclusão.

Associados a esses elementos necessários à inclusão, está a formação continuada, relacionada ao trabalho com alunos com deficiência, com materiais de práticas inclusivas, com sugestões para adaptar materiais e avaliações, objetivando auxiliar o professor que não consegue ir até o AEE com frequência para fazer seu planejamento. Também a adaptação do espaço físico é essencial, tais como fazer uso somente de salas de aula térreas para alunos usuários de cadeira de rodas ou com dificuldade motora, pois otimizariam a locomoção.

No universo das práticas para a inclusão escolar sabe-se que há muito a ser desenvolvido, porém nem tudo é possível em termos de recursos materiais, mesmo porque não se pode esquecer o longo caminho já percorrido. O importante é saber que sempre se pode contar com novas possibilidades para aprimorar o contexto inclusivo. O estudo apresenta algumas limitações, considerando o quantitativo da amostra, bem como a necessidade de ampliação dos estudos bibliográficos. Desse

modo, as pesquisas que associam a inclusão com a organização e gestão da escola, são necessárias para que os processos inclusivos sejam cada vez mais efetivados.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BAPTISTA, C. R. Educação Especial e Políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE, 2015. p. 17-30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 16 jun. 2019.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2008 a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília. 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB No 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho nacional de saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa.** RESOLUÇÃO Nº196/96 versão 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_verso_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL a. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/2014/Lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar.** 8. ed. Petrópolis, RJ, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5. ed. Campinas, SP, 2012.

ROSEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torrezan. **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: CENCAGE Learning, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões.** São Paulo: Paulinas, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

1. Nome completo: _____

2. Função que ocupa: _____

3. Tempo de escola: _____

- a) Como o (a) senhor (a) percebe a inclusão na escola regular?
- b) O Projeto Político Pedagógico e o currículo estão adequados para o trabalho com a inclusão? Foram alterados mediante as exigências legais para o trabalho inclusivo?
- c) Como é o trabalho do AEE na escola? Qual é o número de alunos e quantos profissionais fazem parte deste núcleo?
- d) Qual a formação da equipe do AEE?
- e) Como são tomadas as decisões em relação aos objetivos e demandas referentes aos alunos portadores de necessidades especiais?
- f) Quais foram as adaptações necessárias para receber alunos incluídos?
- g) Como e por quem são definidos os investimentos futuros?
- h) De que forma é diluído o custo da inclusão? Há algum subsídio?
- i) Que meios são utilizados para equacionar as demandas pedagógicas inclusivas em relação aos investimentos econômicos previstos na lei?
- j) Quais são seus maiores desafios, enquanto gestor (a) pedagógico (a) e administrativo no que tange à Inclusão escolar?

k) Fale um pouco sobre o assunto Inclusão Escolar e o momento socio educacional atual:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DA EQUIPE GESTORA E AEE

1. Identificação: _____
2. Função que ocupa: () Coordenação () Orientação
3. Formação docente inicial: _____
4. Tem aprimoramento profissional? () Sim () Não
5. Em que nível? () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Tem conhecimento sobre a legislação inclusiva? () Sim () Não
7. Na sua opinião, houve modificações na escola para atender aos alunos especiais?
() Sim () Não

8. Justifique a questão acima.

9. Quais as modificações ocorridas na escola com a chegada de alunos especiais que mais lhe impactaram? Justifique

10. Na sua opinião, quais seriam as necessidades prementes para o bom atendimento aos alunos especiais?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

1. Nome completo: _____
2. Função que ocupa: _____
3. Tempo de escola: _____

a) Como o (a) senhor (a) percebe a inclusão na escola regular?

b) O Projeto Político Pedagógico e o currículo estão adequados para o trabalho com a inclusão? Foram alterados mediante as exigências legais para o trabalho inclusivo?

c) Como é o trabalho do AEE na escola? Qual é o número de alunos e quantos profissionais fazem parte deste núcleo?

d) Qual a formação da equipe do AEE?

e) Como são tomadas as decisões em relação aos objetivos e demandas referentes aos alunos portadores de necessidades especiais?

f) Quais foram as adaptações necessárias para receber alunos incluídos?

g) Como e por quem são definidos os investimentos futuros?

h) De que forma é diluído o custo da inclusão? Há algum subsídio?

i) Que meios são utilizados para equacionar as demandas pedagógicas inclusivas em relação aos investimentos econômicos previstos na lei?

j) Quais são seus maiores desafios, enquanto gestor (a) pedagógico (a) e administrativo no que tange à Inclusão escolar?

k) Fale um pouco sobre o assunto Inclusão Escolar e o momento sócio educacional atual:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA E AEE

1. Identificação: _____
2. Função que ocupa: () Coordenação () Orientação () AEE
3. Formação docente inicial: _____
4. Tem aprimoramento profissional? () Sim () Não
5. Em que nível? () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Tem conhecimento sobre a legislação inclusiva? () Sim () Não
7. Na sua opinião, houve modificações na escola para atender aos alunos especiais?
() Sim () Não

8. Justifique a questão acima.

9. Quais as modificações ocorridas na escola com a chegada de alunos especiais que mais lhe impactaram? Justifique

10. Na sua opinião, quais seriam as necessidades prementes para o bom atendimento aos alunos especiais?

ANEXOS

ANEXO A: * TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

ANEXO B: *

ANEXO C: *

*Excluídos por conterem dados pessoais.