

**MARIA ENEIDA COSTA DOS SANTOS**

**GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS INCLUSIVAS**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

PORTO, 2018



**Maria Eneida Costa dos Santos**

**GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS INCLUSIVAS**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**PORTO, 2018**

**MARIA ENEIDA COSTA DOS SANTOS**

**Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na  
implementação das políticas públicas inclusivas**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, ramo administração escolar e administração educacional.

Orientação: **Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves**

PORTO, 2018

## RESUMO

Desde o surgimento do paradigma da inclusão, por meio do qual ficou claro que não é a pessoa que possui alguma limitação que tem de adaptar-se à sociedade e sim o inverso, que a sociedade, tanto nacional quanto internacional, tem tentado se organizar na tentativa de garantir o acesso à educação de todos os cidadãos a tudo que a constitui e a caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais.

No Brasil, para a implementação da política de educação inclusiva e, conseqüentemente, para o início do processo inclusivo das pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE's, na rede regular de ensino, foi criado o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o objetivo de capacitar gestores e educadores para contribuírem nesse processo.

Por considerar o gestor escolar um dos principais responsáveis, pelo sucesso e/ou insucesso da inclusão escolar – visto a posição do cargo que ocupa e, conseqüentemente, o poder que possui de influenciar no comportamento das pessoas – optou-se por analisar o papel desse profissional na implementação das políticas públicas inclusivas.

Com base nos resultados, podemos afirmar que, o gestor da escola municipal de ensino objeto deste estudo, apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer do processo, tem exercido um papel decisivo, desenvolvendo inúmeras ações as quais tem contribuído para o sucesso da inclusão das PNEE's, nas classes comuns da referida escola .

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Inclusão Escolar; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

## **ABSTRACT**

Since the emergence of the inclusion paradigm, it has become clear that it is not the person who has some limitation that has to adapt to society, but the reverse, that society, both national and international, has tried to organize itself in the attempt to guarantee access to the education of all citizens to everything that constitutes and characterizes it, regardless of individual peculiarities.

In Brazil, for the implementation of the policy of inclusive education and, consequently, for the beginning of the inclusive process of people with special educational needs - PNEE's, in the regular network of education, was created the Program "Inclusive Education: Right to Diversity" with the aim of enabling managers and educators to contribute to this process.

Considering that the school manager is one of the main responsible for the success and / or failure of school inclusion - given the position of the position he occupies and, consequently, his power to influence the behavior of the people - it was decided to analyze the role of this the implementation of inclusive public policies.

Based on the results, we can affirm that the manager of the municipal school of education object of this study, despite the difficulties faced in the course of the process, has played a decisive role, developing numerous actions which have contributed to the success of the inclusion of people with special educational needs, in the common classes of said school.

**KEYWORDS:** School Management; School inclusion; Inclusive Education Program: Right to Diversity.

## DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos Silvio Vinícius Santos Vitória e Lucas Jordany Santos Vitória, para os quais tento, diariamente, ser exemplo de determinação e superação.*

*Ao meu esposo Silvio Lima Vitória pelo companheirismo e compreensão nos momentos ausentes.*

*Aos demais familiares pela compreensão nos momentos ausentes e pelo incentivo dado ao meu projeto de investigação.*

*Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo.*

*Aos meus colegas de curso pela troca de saberes.*

*A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Ana Paula Antunes Alves pela atenção e orientação dedicadas neste trabalho.

À Escola da Advocacia-Geral da União por ter custeado este meu estudo.

À gestora escolar Arlete, pela receptividade e colaboração na realização deste estudo.

À coordenadora da escola objeto deste estudo, Liana, pela mediação e receptividade.

Aos 11 docentes que colaboraram para a realização deste estudo, respondendo ao questionário.

À minha querida irmã Cleudimar Costa dos Santos que tanto colaborou para a concretização de minha pesquisa de campo.

À colega Maria Rosivalda da Silva Pereira por todo o apoio durante este estudo.

## INDICE

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	vii
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	viii
<b>INDICE DE GRÁFICOS</b> .....	xi
<b>INDICE DE ANEXOS</b> .....	xiii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	4
<b>1 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS</b> .....	4
<b>1.1 O que dizem os documentos nacionais e internacionais acerca da inclusão e da educação como um direito de todos</b> .....	4
<b>1.2 Sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais</b> .....	5
<b>2 PROGRAMA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE”... 7</b>	
<b>2.1 Sobre o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”</b> .....	7
<b>2.2 Documentos orientadores disponibilizados aos gestores escolares</b> .....	9
<b>2.3 A implantação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em alguns municípios brasileiros</b> .....	10
<b>2.4 Implementação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade no município de Imperatriz no Estado do Maranhão/Brasil</b> .....	13
<b>3 GESTÃO ESCOLAR</b> .....	15
<b>3.1 Concepção de gestão</b> .....	15
<b>3.2 O papel do gestor escolar frente ao processo inclusivo</b> .....	15
<b>II - ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	18
<b>1 PROBLEMÁTICA (QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS, PROCEDIMENTOS E RECOLHA DOS DADOS)</b> .	18
<b>1.1 Método</b> .....	20
<b>1.2 População e amostra</b> .....	22
<b>1.3 Instrumentos e procedimentos</b> .....	23
<b>III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	24
<b>1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	24

<b>1.1 Dados biográficos, formação acadêmica e experiência profissional dos docentes e da gestora entrevistados e tipo de vínculo destes com o poder público (Parte I do questionário) .....</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Idade.....	25
Gráfico 2 – Formação acadêmica .....	26
Gráfico 3 – Total de anos de exercício na docência.....	27
Gráfico 4 - Total de anos de exercício na docência na escola atual .....	27
Gráfico 5 - Experiência profissional em turmas com PNEE’s .....	28
Gráfico 6– Divulgação de documentos pelo gestor escolar.....	29
Gráfico 7 – Reuniões entre docentes e o gestor.....	30
Gráfico 8 – Reuniões entre o gestor e demais membros da comunidade escolar. ....	31
Gráfico 9 – Promoção de ações por parte do gestor.....	32
Gráfico 10– Busca de apoio junto à Secretaria Municipal de Educação.....	32
Gráfico 11 – Busca de parcerias.....	33
Gráfico 12 – Necessidade de garantia no Projeto Político Pedagógico.....	34
Gráfico 13 – Tipo de relação entre docente e gestor fora do ambiente escolar – (Parte III do questionário).....	35
Gráfico 14 - Atitude dos docentes face à inclusão das PNEE’s nas turmas do ensino regular .....	35
Gráfico 15 – Sobre a permanência das PNEE’s na escola regular mesmo sem sala de apoio .....	36
Gráfico 16 – Sobre as aprendizagens acadêmicas das PNEE’s.....	37
Gráfico 17 – Ensino de PNEE’s em turmas regulares gera efeitos negativos para os demais.....	37
Gráfico 18 – Desafios a serem enfrentados pelasPNEE’s .....	38
Gráfico 19 – A inclusão de PNEE’s no ensino regular desenvolve atitudes e valores positivos nos demais .....	38
Gráfico 20 – O ensino das PNEE’s e das demais pessoas na mesma sala.....	39
Gráfico 21 - Inclusão das PNEE’s nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.....	40
Gráfico 22 – A educação das PNEE’s em turma regular acentua as diferenças .....	41
Gráfico 23–A presença de PNEE’s proporciona novas situações de aprendizagem? .....	41
Gráfico 24 – A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.....	42
Gráfico 25 – As aprendizagens acadêmicas das PNEE’s progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular .....	43
Gráfico 26 – A presença das PNEE’s não interfere no progresso dos seus colegas.....	43

<b>Gráfico 27 – Inclusão de PNEE’s na turma regular acarreta mais benefícios que problemas/constrangimento .....</b>	<b>44</b>
<b>Gráfico 28 – As PNEE’s participam ativamente da dinâmica de sala de aula sendo parte integrante da turma .....</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 29– O tempo de atenção requerido pelas PNEE’s prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE’s .....</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 30 – A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer aos nível da existências de recursos materiais e humanos para receber PNEE’s, nas turmas de ensino regular.....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 31–Dificuldades dos docentes na inclusão das PNEE’s nas salas de aula .....</b>	<b>47</b>
<b>Gráfico 32 – Limitações com as quais está mais de acordo .....</b>	<b>48</b>

## **INDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo I – Questionário destinado ao gestor escolar não participante da pesquisa para validação.....</b>	<b>57</b>
<b>Anexo II - Questionário destinado a docentes não participantes da pesquisa para validação.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo III – Questionário pós-validação destinado ao gestor escolar .....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo IV – Questionário pós-validação destinado aos docentes.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo V – Referenciais do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Brasil 2004-2010 .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo VI – Declaração de Consentimento Informado .....</b>	<b>109</b>
<b>Anexo VII –Carta de apresentação da aluna de Mestrado.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo VIII - Ofício Circular nº 44/2014/DPEHUC/SECADI/MEC.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas”, surgiu a partir de reflexões acerca das políticas públicas inclusivas no sistema educacional brasileiro, especificamente, sobre os entraves percebidos desde o início de sua implementação. Com isso surgiu, também o interesse em investigar sobre a importância do papel do gestor escolar na superação desses entraves.

O fato de ter acompanhado, em 2003, o início do processo de inclusão em cinco escolas da rede regular de ensino do município de Imperatriz no Estado do Maranhão/Brasil e por saber que, um dos critérios para a escolha dessas cinco escolas-piloto para iniciar esse processo, foi o perfil do gestor escolar contribuiu, também, para a escolha do tema.

Pois, apesar de toda mobilização a favor da inclusão escolar nos dias atuais, ainda é comum ouvir de gestores escolares e educadores, discursos contrários, sob a alegação de despreparo para lidar com PNEE's.

O despreparo e/ou o medo da mudança, tem sido, de fato, apontado por alguns autores como uns dos principais fatores responsáveis pela resistência à inclusão por alguns profissionais (Boaventura, 2008; Lück, 2014; Machado, 2009; Quixaba, 2015), entre outros.

No entanto, convém ressaltar que,

“(…) em alguns momentos há necessidade de se destacar algum grupo social ou mesmo acrescentar algum aspecto para determinada parcela da população para que realmente se consiga garantir a todas as pessoas o direito à educação” (Zwetsch, 2011, p. 21).

Ainda nessa linha de pensamento, Quixaba (2015, p.69) refere que, “(…) quando se apresenta uma política específica a determinados grupos, é porque a educação ofertada não está atendendo a ‘todos’”.

E é elaborando e implementando políticas públicas, que se tenta garantir aos grupos que se encontram às margens da sociedade, os direitos sociais que lhes estão sendo negados, entre eles, o direito à educação que no caso brasileiro é previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Logo, a implementação das políticas educacionais inclusivas é necessária, assim como é imprescindível que os profissionais da educação, em especial o gestor escolar, esteja convencido da importância de sua intervenção nesse processo. Pois, considera-se o gestor escolar um dos principais responsáveis, pelo sucesso ou insucesso da inclusão escolar – visto a posição do cargo que ocupa e, conseqüentemente, o poder que possui de influenciar no comportamento das pessoas.

Pelos motivos expostos acima, optou-se por investigar o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas. Para tanto, escolheu-se como objeto de estudo, uma das cinco escolas supracitadas que aderiram, em 2003, ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Conforme se observa, este estudo permite conhecer apenas uma realidade específica, sendo necessário, portanto, para uma conclusão mais generalizada uma participação maior de inquiridos na pesquisa.

O início deste estudo deu-se a partir dos documentos referentes às políticas públicas de inclusão escolar elaboradas no âmbito federal, tendo como foco principal o referido Programa.

Para tanto, optou-se pela investigação descritiva, visto que, conforme aponta Carmo e Ferreira (2008, *cit. in* Rita, 2016, p. 44) esta área da investigação procura estudar, compreender e explicar a atual situação do fenômeno que se pretende estudar.

Acerca do método de investigação, importa referir que se trata de um método quantitativo, tendo sido utilizados, questionários com abordagem quantitativa para a recolha dos dados.

Por ser considerada uma das técnicas mais apropriadas para a realização de um diagnóstico de uma dada realidade e, por permitir que os dados sejam obtidos num curto espaço de tempo, o questionário é considerado uma das técnicas mais apropriadas para a compreensão das atitudes e opiniões dos participantes da pesquisa (Quivy e Campenhoudt, 2005).

No que se refere à literatura, optou-se por subdividir esta parte em três capítulos.

O primeiro se refere a temática “inclusão; o segundo é voltado para o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e o terceiro faz uma abordagem acerca da temática “gestão escolar. Esses tópicos compõem, portanto, a primeira parte do presente trabalho.

A segunda parte, é voltada para a realização do estudo empírico e encontra-se dividida também em três capítulos. Dando sequência aos capítulos anteriores, no quarto capítulo faz-se uma abordagem acerca da problemática em estudo, trazendo as questões a serem investigadas, os objetivos gerais e específicos a serem alcançados, além de apresentar os procedimentos utilizados no recolhimento e tratamento dos dados. No quinto capítulo apresentam-se os dados obtidos e no sexto capítulo as considerações finais, destinando o último capítulo para as referências.

## I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

#### 1.1 O que dizem os documentos nacionais e internacionais acerca da inclusão e da educação como um direito de todos

Entre os diversos documentos produzidos na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), destaca-se, a priori, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta, no seu artigo XXVI, item 1, assegura que “toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948).

A Declaração de Jomtien, proclamada em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, na Tailândia, recomenda no seu art.º 3º, que os países membros adotem “(...) medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (Unesco, 1998).

Mas é na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Salamanca/Espanha, que é proclamada a Declaração de Salamanca. É a partir daqui que os discursos em prol do atendimento educacional às PNEE’s ganham força. Neste documento, o princípio orientador é que:

“(...) as escolas se devem ajustar a **todas as crianças** independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de ruas ou crianças que trabalham, crianças de população remota ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Unesco, 1994, p. 6)

Nota-se claramente nesse princípio a responsabilidade que deve ser assumida pelas escolas - assegurar que esta seja um ambiente acolhedor a todos.

Outro documento importante é a Convenção da Guatemala ocorrida em 1999. Este documento em seu Art.º III esclarece que os Estados Partes, comprometem-se a:

“(...) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (ONU, 2001).

O Brasil, fazendo a opção por um sistema educacional inclusivo, assegura esse direito às PNEE's, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), dentre outros documentos. Acerca da terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” (PNEE's), vejamos no capítulo seguinte o que dizem alguns autores.

## **1.2 Sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais**

Na Declaração de Salamanca, aparece o termo necessidades educativas especiais e refere-se a “(...) todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares (...) em determinados momentos de sua escolaridade” (Unesco, 1994, p. 6).

Percebe-se, na citação supra que não somente as pessoas com deficiência são consideradas com “necessidades educativas especiais”, ou seja, o termo abrange um grupo bem maior de pessoas.

Com base nesse documento, no Brasil, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2001, é instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a qual substitui o termo “necessidades educativas especiais” por “necessidades educacionais especiais” e define:

“Art.º. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (CNE, 2001, p. 39).

O conceito “necessidades educativas especiais” foi sendo alvo de várias definições a partir da Declaração de Salamanca, tanto no Brasil como em outros países. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 se refere a esse público como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No entanto, ao se referir a esse grupo de pessoas, optou-se pela terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” (PNEE’s) no decorrer deste trabalho.

Mas dando continuidade ao presente estudo, aborda-se no capítulo seguinte o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” instituído no Brasil em 2003 com o intuito de contribuir com o processo de inclusão das PNEE’s nas classes comuns da rede pública de ensino.

## **2 PROGRAMA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE”.**

### **2.1 Sobre o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”**

O Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* surgiu em 2003 indicando como objetivo

“a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.” (Ministério da Educação, 2005, p. 9).

Isto porque, não só o Brasil como outros países, constataram que ainda havia um número acentuado de crianças, jovens e adultos, excluídos do sistema educacional. Pois embora frequentando a escola, suas habilidades não estavam sendo desenvolvidas.

Daí então, as discussões acerca de como viabilizar não somente o acesso à escola, mas, sobretudo, a permanência “com sucesso” desse público em classes comuns da rede regular de ensino, foram se ampliando. No Brasil, essas discussões se ampliaram a partir da implantação do Programa supracitado.

Soto (2011, p. 89) ao se referir a esse Programa esclarece que,

“A proposta era a de que, a partir da formação oferecida, em âmbito nacional (seminários nacionais), os municípios polos (multiplicadores) desenvolvessem projetos de formação para gestores e educadores de sua área de abrangência que, a partir daí, deveriam efetivar propostas de educação inclusiva em seus sistemas de ensino.”

Assim, várias ações foram sendo desenvolvidas pelo governo federal com o intuito de sensibilizar e capacitar gestores e professores de escolas públicas. Para tanto, o Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação Especial (SEESP), convidou representantes de secretarias estaduais e secretarias dos municípios-polo para participarem dos seminários nacionais - um total de seis seminários entre 2003 e 2010. No entanto, Soto (2011, p. 105), ao se reportar a alguns desses representantes ressalta

que, “Muitas vezes ele retorna ao município e não faz sequer a socialização do evento”, por não ter poder de decisão.

Mas dando continuidade ao período de implantação do Programa, após o momento de sensibilização inicial supracitado, em 2004, com a adesão formal dos municípios-polo (114) ao Programa, o Ministério da Educação, por meio da SEESP destinou recursos para aqueles municípios que haviam participado do seminário nacional, para que promovessem seminários e cursos de formação para gestores das secretarias de educação, gestores escolares, pessoal técnico especializado e professores municipais.

O Programa supracitado constituiu-se em duas etapas. A primeira, desenvolvida entre 2003 e 2010, teve como objetivo principal a formação continuada de docentes e gestores escolares para a inclusão das PNEE's nas classes comuns dos sistemas educacionais públicos de ensino.

Na segunda etapa, desenvolvida entre 2011 e 2014, teve como

“(…) finalidade contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação em articulação com os sistemas públicos de ensino, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos” (Ministério da Educação, 2013, p. 3).

No entanto, a partir do segundo semestre de 2013, com a extinção da SEESP no Ministério da Educação e sob o comando da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), o Programa supracitado passou por um estudo avaliativo em todas as regiões brasileiras envolvendo 166 municípios-polo. O objetivo foi a verificação de suas condições materiais de realização e seu impacto nos sistemas públicos de ensino.

Conforme foi informado aos gestores por meio do Ofício Circular nº 44/2014/DPEHUC/SECADI/MEC (Anexo II), após o estudo avaliativo, a SECADI decidiu que o Programa deveria ser reformulado e reorganizado, uma vez que o seu objetivo, a partir dessa segunda etapa, estava voltado para o desenvolvimento de uma

política educacional com caráter inclusivo voltado para a diversidade.

Assim, em abril de 2014, os sistemas de ensino foram informados oficialmente acerca do encerramento do Programa para reformulação, conforme já mencionado acima.

No entanto, embora oficialmente encerrado em 2014 – nos moldes em que vinha sendo implantado desde o ano de 2003 – é inegável a contribuição e o avanço que este Programa trouxe para a sociedade brasileira, especificamente, para as PNEE's, tanto que há publicação de vários estudos acerca de tal Programa, que são referidos no seguimento deste trabalho.

## **2.2 Documentos orientadores disponibilizados aos gestores escolares**

Entre 2004 e 2010 - durante a primeira etapa do Programa supra - o Ministério da Educação, por meio da SEESP, encaminhou aos municípios diversos documentos subsidiadores referentes ao Programa em análise neste estudo (Anexo V).

Os referidos documentos apresentam, além dos marcos legais voltados para a educação especial e educação inclusiva, orientações específicas para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, desde a educação infantil até o ensino fundamental além de subsídios para gestores e para a formação docente.

Outros documentos importantes foram publicados após esse período. Como exemplo, é possível citar o *Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limites*, publicado por meio do Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 e com a finalidade de “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (...)” (Decreto nº 7.612, 2011, Art. 1º).

Importa mencionar que uma das diretrizes do Plano Viver sem Limites é “a garantia de um sistema educacional inclusivo” (Decreto nº 7.612, 2011, Art.º. 3º, I).

Desde o início do Programa acima mencionado, foram disponibilizados por parte do governo federal, diversos recursos materiais e financeiros de modo a apoiar os gestores na implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão.

### **2.3 A implantação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em alguns municípios brasileiros**

Com a implantação do Programa a nível nacional, a SEESP, após adesão de alguns municípios, designou 114 destes, para se tornarem polos e darem apoio à implementação das políticas de inclusão nos municípios de sua abrangência.

Para verificar o que ocorreu a partir dessa implantação, recorreu-se à literatura existente em busca de resultados de experiências. Foi possível constatar diversos estudos, dentre eles, a publicação de 2006 denominada “Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, a qual apresenta relatos das primeiras experiências com a educação inclusiva nos municípios-polo.

Em Soto (2011), também, é possível encontrar relatos de experiências com o referido Programa em alguns estados brasileiros, entre eles: Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Mato Grosso do Sul (MS), Bahia (BA), Ceará (CE) entre outros.

Com relação ao Rio Grande do Sul, Brizolla (2007, *cit in* Soto, 2011, p. 18), indica que,

“(...) o Programa transferiu, em parte, as ações de planejamento, execução e controle para as instâncias de governo mais próximas do usuário [estados e municípios], mas sem traços de “desobrigação” ou “informalização”, por parte da instância federal. O mote original da proposta foi incorporado e redesenhado em cada região, adotando as feições e as necessidades locais, o processo de recriação dos objetivos amplos se efetiva por meio dos objetivos locais específicos, tornando singular cada uma das experiências desenvolvidas.”

Percebe-se na citação acima que as ações referentes ao Programa foram descentralizadas, ficando à cargo de cada região adequar a proposta à sua realidade.

Já a pesquisa realizada no Ceará por Oliveira (2008, *cit. in* Soto, 2011) apontou que, como multiplicador das ideias de inclusão aos municípios de abrangência, o município-polo de Sobral desenvolvia sua tarefa “de forma lenta e gradual”, isto devido os recursos financeiros serem disponibilizados apenas para a “realização dos seminários.”

Além, disso, seu trabalho baseava-se num projeto de atendimento educacional especializado. Aqui, convém lembrar que, a proposta de atendimento educacional especializado não é para substituir a inclusão das PNEE’s nas classes comuns e sim para apoiá-las quando necessário.

Em São Paulo, Marins e Matsukura (2009,) apontaram que,

“(…) apesar de haver, nas tarefas municipais pesquisadas, condições, tais como: conhecimento da legislação, formação continuada e apoio aos professores, existia um número reduzido de discentes atendidos, além de pouca atuação das equipes multiprofissionais e a falta de envolvimento da esfera estadual em ações para a educação especial.”

Nota-se na citação acima que, até mesmo aqueles municípios que contam com um quadro de profissionais aparentemente preparados para trabalhar com a inclusão, ainda o fazem de forma lenta.

Com relação ao município-polo de Corumbá-MS, Kassar e Garcia (2009, *cit in* Soto, 2011, p. 19) ao analisarem a função dos multiplicadores apontaram que,

“(…) os municípios tinham profissionais que, por meio da intuição e de troca de experiência, tentavam promover, mesmo que precariamente, ações que visavam a modificar e melhorar aspectos pertinentes à inclusão escolar; a estrutura e a ações do município-polo destoavam da estrutura e das ações dos demais municípios, em que as instituições estaduais pareciam ser mais necessárias; e nenhum município pesquisado da área de abrangência conseguiu formar uma rede de apoio à inclusão.”

Embora seja possível perceber o comprometimento por parte de alguns profissionais com relação à política de inclusão escolar, percebe-se, por outro lado, a falta desse comprometimento dos seus superiores locais. Neste caso, sente-se falta da parceria entre estado e município.

A pesquisa realizada na Bahia por Soares (2010, *cit in* Soto, 2011, p. 20),

“(...) indicou que, as temáticas, conteúdos abordados e organização da ação nos polos do Programa eram fortemente marcados por um modelo federal que era essencialmente uniforme e não considerava diferenças ou necessidades regionais; a contínua substituição de multiplicadores nas secretarias instalava a necessidade de reiniciar o processo de multiplicação a cada novo multiplicador, e a estratégia de multiplicação amplamente adotada no Brasil imprimia uma reprodução de conhecimento pensados fora do contexto das diversidades sociais, econômicas, políticas e cultural do país.”

Dois problemas são apontados no resultado da pesquisa acima mencionado. O primeiro, refere-se à falta de iniciativa por partes dos gestores locais. Ora, o fato de terem com referencial o modelo federal não significa dizer que não se pode adaptá-lo à sua realidade local.

O segundo problema apontado é referente à substituição de multiplicadores. Sabe-se que há essas rupturas e que isto, de fato, representa um retrocesso nas ações, tanto a nível nacional quanto a nível local. Entende-se que isto ocorre devido à falta de compromisso por parte dos gestores municipais e/ou estaduais.

Ora, se a implementação de uma determinada política pública está tendo êxito, por que não dar continuidade? Mas, concordando com Quixaba (2015, p. 110), “(...) o que tem ocorrido é que a maioria dos gestores são indicados de acordo com critérios políticos (...)”. E quando isto ocorre, geralmente, as ações do gestor anterior são completamente ignoradas, independentemente de estar satisfazendo ou não aos anseios da sociedade – o que é lamentável.

Mas, dando sequência aos relatos de experiências, no tópico seguinte, apresenta-se, especificamente, a experiência com o Programa no estado do Maranhão, mais especificamente no município de Imperatriz, no qual se encontra localizada a escola objeto desta pesquisa.

## **2.4 Implementação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade no município de Imperatriz no Estado do Maranhão/Brasil.**

No Maranhão, Costa et al. (2005, p. 49) ao pesquisarem sobre o processo de inclusão das PNEE's na rede municipal de ensino do município-polo de Imperatriz, apontaram que, a partir da adesão ao Programa, em 2004 é criado o Departamento de Educação Especial em Imperatriz, após, com o apoio do governo federal, foram realizadas várias ações, entre elas:

- i. Reunião com gestores das escolas que apresentaram padrões mínimos de infraestrutura e/ou boa receptividade por parte de seus gestores no intuito de conscientizá-los da necessidade de iniciarem o processo de inclusão em suas escolas;
- ii. Reunião com todos os diretores de escolas da rede municipal para informá-los da criação do Departamento de Educação Especial e da importância de estarem informando, casos de crianças e/ou adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais para possíveis atendimentos;
- iii. Palestras de sensibilização para a equipe de Supervisão Escolar e Orientação Educacional;
- iv. Reunião com agentes de saúde para solicitar levantamento prévio de quantas PNEE's encontram-se fora da escola – constatou-se 240 casos a priori;
- v. Preparação e realização de cursos para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em parceria com o MEC.

O estudo de Costa et al. (2005) concluiu que após um ano de implantação do Programa na cidade de Imperatriz, apesar das ações supracitadas, o processo ainda ocorria de forma lenta. Professores com dificuldades em trabalhar com as PNEE's e infraestrutura das escolas inadequadas foram alguns dos problemas detetados. No entanto, percebe-se, o esforço inicial do município na implementação da política de inclusão

escolar nas classes comuns da rede regular de ensino.

É nesse sentido que, por ser o gestor escolar, um dos principais responsáveis pelo sucesso ou insucesso da inclusão escolar, no capítulo que segue será feita uma abordagem sobre concepção de gestão e sobre o papel desse profissional frente ao processo inclusivo.

### **3 GESTÃO ESCOLAR**

#### **3.1 Concepção de gestão**

Diante de tantas mudanças nas últimas décadas, a concepção de gestão, ou seja, o papel do gestor é redefinido. De acordo com Lück (2000a, p.15):

“Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma – se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica.”

É sob esse prisma que acredita ser possível a construção de uma escola inclusiva. Se no modelo da escola tradicional, que “(...) entrou em decadência no início do século XX”, (Boaventura, 2008, p. 44), a administração escolar não podia tomar decisões no âmbito da escola, ou seja, apenas seguia ordens de cima para baixo; era centralizadora, burocrática, elitista e tecnicista (Krawczyk, 1999, *cit in* Boaventura, 2008, pp. 42-43), no modelo contemporâneo, a gestão escolar deve assumir outra postura, como podemos ver adiante.

#### **3.2 O papel do gestor escolar frente ao processo inclusivo**

Embora diversos autores (Favero, 2009; Hora, 2010; Lück, 2014; Quixaba, 2015; Zwetsch, 2011) já tenham abordado a temática “gestão escolar e/ou políticas de educação inclusiva”, não tem sido fácil encontrar, no Brasil, documentos que relatem quais ações, de fato, o gestor escolar tem implementado e que tem contribuído para o sucesso do processo inclusivo em suas escolas. É fácil sim, encontrar autores sugerindo, a esses profissionais, como desenvolver práticas inclusivas nas escolas.

Analisando a figura desse profissional, muitas são as discussões no que se refere ao seu papel nas políticas de educação, onde se verifica que o acompanhamento e controle

das ações pedagógicas devem garantir, por meio da gestão de boa qualidade, melhores resultados aos alunos e às pessoas que atuam no ambiente escolar, quais sejam: gestores, educadores, auxiliares, pedagogos, pais, estudantes e comunidade em geral.

Lück (2000b) ao se reportar às escolas, sugere que, internamente, os profissionais se habituem a procurar soluções próprias para seus problemas e, ainda, que priorizem aquelas que mais se adequam às suas necessidades e expectativas. E isto deve se dar por meio do diálogo, da participação de todos os envolvidos no processo educacional. É possível que, a falta dessa iniciativa seja um dos motivos de alguns gestores se sentirem impotentes diante do desafio da inclusão escolar.

Inúmeros são os fatores que contribuem para a resistência dos profissionais da educação ao processo inclusivo. A falta de conhecimento é um desses fatores, conforme pode ser constatado no depoimento de uma profissional da educação:

“Acredito que quando falta informação, cometemos enganos que podem deixar marcas em toda uma geração. Hoje estamos colhendo frutos amargos onde vemos pessoas que, se tivessem tido uma educação inclusiva, poderiam estar inseridas no mercado de trabalho e convivendo na sociedade com um nível de entendimento social muito maior”. (Patrício, 2006, p. 172)

Outro fator apontado é a ideia tradicionalista e excludente de que, os estudantes se desenvolvem num mesmo ritmo e, portanto, aquele que não consegue acompanhar os demais, é excluído do processo educacional – o que demonstra que a escola, na perspectiva tradicional, é incapaz de lidar com a diversidade e isto só contribui para a perpetuação da injustiça. (Mantoan, 2003).

Conforme aponta Lück (2014, p. 56),

“É possível identificar que alguns diretores escolares utilizam plenamente o espaço e posição que ocupam para promover a transformação das práticas educacionais de suas escolas, enquanto outros, inadequadamente, sucumbem às influências orientadas por interesses pessoais, corporativos, ao medo da mudança, à acomodação e reatividade, tornando-se eles mesmos reativos.”

Nesse sentido, de um grupo de cinco escolas-piloto, que aderiram, em 2003, à

ideia do governo federal brasileiro de transformar suas escolas em escolas inclusivas, por meio do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, optou-se por analisar as principais ações desenvolvidas pelo gestor de uma dessas escolas, voltadas para a implementação das políticas públicas inclusivas, especificamente, no período compreendido entre 2003 – 2016.

## **II - ESTUDO EMPÍRICO**

### **1 PROBLEMÁTICA (QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS, PROCEDIMENTOS E RECOLHA DOS DADOS)**

Concorda-se com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 21) de que, é por meio de uma boa pergunta de partida que um investigador “(...) tenta destacar os processos econômicos, sociais, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenômenos e acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente”.

No Brasil, assim como em outros países, com a implementação das políticas de educação inclusiva, a inclusão das PNEE's nas classes regulares tem sido encarada por grande parte da sociedade, especificamente, por grande parte dos profissionais da educação, como um problema.

Machado (2009, p. 14) entende a inclusão escolar “como uma inovação educacional, que decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso!”. Nesse sentido, tem-se percebido o desafio que esta problemática apresenta para toda a comunidade escolar, em especial ao gestor, por exercer esse papel de gerir a escola e ter a responsabilidade de contribuir para o sucesso das políticas públicas educacionais, neste caso, as políticas públicas inclusivas.

Daí a necessidade de ir em busca de uma resposta para tal problema, analisando como tem sido o papel do gestor diante desse processo.

Procura-se descobrir, dentre outras questões, até que ponto tem havido comprometimento por parte desse profissional com a desconstrução da escola excludente e a construção da escola inclusiva? Uma escola capaz de atender às necessidades não apenas das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação mas, também,

“(...) crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de ruas ou crianças que trabalham, crianças de população remota ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (Unesco, 1994, p. 6).

O esclarecimento dessa problemática será de grande relevância para esta autora, uma vez que, a partir desse esclarecimento será possível compreender os reais motivos de ainda haver discursos contrários à inclusão e, além disso, descobrir se as ações que o gestor escolar tem desenvolvido na escola, tem contribuído ou não para o sucesso da inclusão escolar.

Com isso, acredita-se que o profissional da educação, em especial o gestor, poderá refletir/repensar sobre suas práticas e analisar se está verdadeiramente empenhado na construção de sistema educacional inclusivo. Por fim, acredita-se que este resultado será importante, também, para a comunidade acadêmica que poderá ter acesso a mais um resultado do estudo de uma problemática tão discutida atualmente.

Para tanto, o caminho escolhido aqui é a investigação pois,

“(...) por mais que tentemos definir previamente o caminho que vamos seguir rumo ao objetivo que desejamos alcançar, o mais importante é aonde se quer chegar, e o percurso, ou o método, está rigorosamente relacionado às principais características da pesquisa ou do estudo que se pretende realizar para a investigação da hipótese que foi apenas indicada (Prestes, 2012, pp. 403-404)”.

Objetivos (gerais e específicos)

É por meio dos objetivos que o autor indica as metas que pretende alcançar no decorrer da pesquisa. Para tanto, deve-se estabelecer o objetivo geral, o qual deve apresentar uma visão geral da temática a ser estudada e, a partir deste, estabelecer os objetivos específicos os quais devem indicar quais caminhos percorrer para alcançar o objetivo geral.

Tem-se como **objetivo geral:**

Investigar as principais ações que vêm sendo desenvolvidas pelo gestor de uma

das escolas que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003 e que têm contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola.

Com relação aos objetivos específicos, concorda-se com Marconi e Lakatos (2007, p.102) quando afirmam que os objetivos específicos “(...) apresentam um caráter mais concreto. Tem a função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares”. Nesse sentido foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Fazer um levantamento dos principais Documentos Orientadores referentes ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” que foram produzidos e disponibilizados, fisicamente e/ou eletronicamente, às escolas públicas brasileiras;
- b) Verificar junto aos docentes e ao gestor escolar quais ações este último tem desenvolvido junto à comunidade escolar e que tem contribuído para a garantia, com sucesso, da inclusão das PNEE’s na escola;
- c) Comparar a opinião do gestor escolar com a opinião dos docentes ambos participantes da pesquisa, no que se refere às ações desenvolvidas pelo primeiro, voltadas para o sucesso da inclusão escolar.

## 1.1 Método

Optou-se por iniciar este estudo a partir da consulta dos documentos referentes às políticas públicas de inclusão escolar elaboradas no âmbito federal, tendo como foco principal o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Foi feito uma análise da bibliografia existente no que se refere à política de inclusão ligada ao Programa citado, pesquisando em diferentes fontes. Fez-se, ainda, um levantamento dos principais Documentos Orientadores produzidos a partir da implantação do Programa disponibilizados fisicamente e/ou eletronicamente.

Ainda na fase de levantamento bibliográfico, sabendo-se da adesão ao Programa por parte de vários municípios brasileiros, foram identificadas narrativas de experiências de profissionais da educação relacionadas com este processo numa tentativa de encontrar relatos de possíveis ações implementadas, especificamente, por gestores escolares.

Após essa etapa passou-se à seleção do material encontrado. Dentre os materiais selecionados chamou a atenção desta autora o estudo realizado em Portugal, por Rita (2016), o qual apresenta como tema “Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual”.

O estudo de Rita (2016) apresenta uma estreita relação com o estudo ora apresentado. Daí o motivo de, no decorrer deste trabalho, ser possível perceber em alguns momentos, apenas adaptações ao que a referida autora apresenta.

Com relação à problemática a ser estudada, cabe ao investigador definir uma metodologia que envolva os procedimentos mais viáveis para realização do seu estudo. É por meio da metodologia que se delineiam os procedimentos a serem adotados pelo investigador.

A esse respeito, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 92) referem que

“A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho”.

Nesse contexto, optou-se neste estudo, pela investigação descritiva, visto que, conforme aponta Carmo e Ferreira (2008, *cit in* Rita, 2016, p. 44), “(...) esta área da investigação procura estudar, compreender e explicar a situação atual do fenômeno que pretendemos estudar”.

Para a recolha dos dados optou-se pelo questionário com abordagem quantitativa.

Por meio de tal abordagem a pretensão foi fazer a caracterização sócio-profissional dos professores e do gestor que compõem a amostra; identificar as ações desenvolvidas pelo gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas e identificar as dificuldades sentidas pelos professores e pelo gestor escolar nesse processo.

## **1.2 População e amostra**

A população delimitada nesta investigação foram os professores que lecionam do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental e o gestor, ambos de uma escola da rede pública de ensino que aderiu em 2003 ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tornando-se uma das cinco escolas-piloto que iniciaram o processo de inclusão no município de Imperatriz, no estado do Maranhão, Brasil.

Assim, com base na literatura consultada e no objetivo deste estudo, foram (re)formulados dois questionários com questões fechadas, um para ser respondido pelo gestor e outro pelos docentes da escola objeto de estudo (Anexos III e IV).

Antes da sua aplicação, os questionários, foram apresentados a peritos não participantes (gestores e docentes) para validação (Anexos I e II). Por não terem sugerido nenhuma alteração, iniciou-se a coleta dos dados, para posteriormente efetuar a análise.

Tal validação faz-se necessária porque corresponde ao “(...) grau de precisão com o qual o conceito é representado por enunciados particulares num instrumento de medida” (Fortin, 2009, p.355). O que significa dizer que, por meio desse instrumento o pesquisador verifica se é possível ou não recolher as evidências necessárias para o seu estudo.

Após essa etapa e não sendo indicada nenhuma alteração ao questionário, por parte dos professores e gestor validadores, apresentou-se a Carta de Apresentação encaminhada pela Professora Orientadora (Anexo VII) e com o consentimento da gestora da escola (Anexo VI), iniciou-se a pesquisa na escola.

Participaram deste estudo 11 dos 13 professores que trabalham na escola foco desta pesquisa e a gestora escolar. Ambos responderam, individualmente, de maneira

voluntária ao questionário impresso. Com o intuito de caracterizar os elementos da amostra, levou-se em consideração as informações contidas na parte I do questionário, tendo como indicadores: idade, gênero, formação acadêmica, situação profissional, experiência profissional em classes inclusivas e tipo de vínculo com o poder público.

### **1.3 Instrumentos e procedimentos**

Considerando o questionário elaborado por Rita (2016), o qual apresenta basicamente a estrutura do que se pretendia investigar, optou-se por reelaborá-lo/adaptá-lo à realidade desta autora, conforme já informado acima.

Assim, o questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira, buscou-se a obtenção dos dados biográficos dos participantes, bem como, formação acadêmica e experiência profissional, tanto na escola atual como experiência com PNEE's, incluindo, ainda tipo de vínculo que estes possuem com o poder público.

Na segunda parte, buscou-se verificar junto aos docentes, o perfil do gestor da escola em que trabalham, a opinião que têm com relação às ações do gestor frente ao processo inclusivo. Com relação à terceira parte, procurou-se verificar o tipo de relação existente entre os docentes participantes e o gestor fora do ambiente escolar. E na quarta parte, teve como objetivo verificar a concordância ou discordância dos docentes, referente a questões voltadas para a inclusão das PNEE's na turma do ensino regular.

Para a análise estatística utilizou-se o software IBM SPSS versão 17 e a elaboração dos gráficos foi feita com o software Excel®, versão 2010.

A seguir serão apresentados os dados bem como a discussão dos resultados.

### **III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Conforme apontam Quivy e Campenhoudt (2005), ao iniciar um estudo, deve-se ter como ponto de partida o problema a ser investigado e, conseqüentemente, como objetivo, a descoberta de uma resposta.

Com relação à problemática ora apresentada, é possível encontrar na literatura existente, sugestões de atuação ao gestor escolar e de como atuar nesse processo. No entanto, com relação à importância que este profissional tem frente a essa problemática, considera-se que este processo continua a merecer investigação.

Afinal, o gestor vem sendo um dos agentes principais nesse processo devido ao fato de ser (ou pelo menos deveria ser) aquele que conduz todas as ações a serem realizadas na escola, influenciando todos os elementos da comunidade educativa.

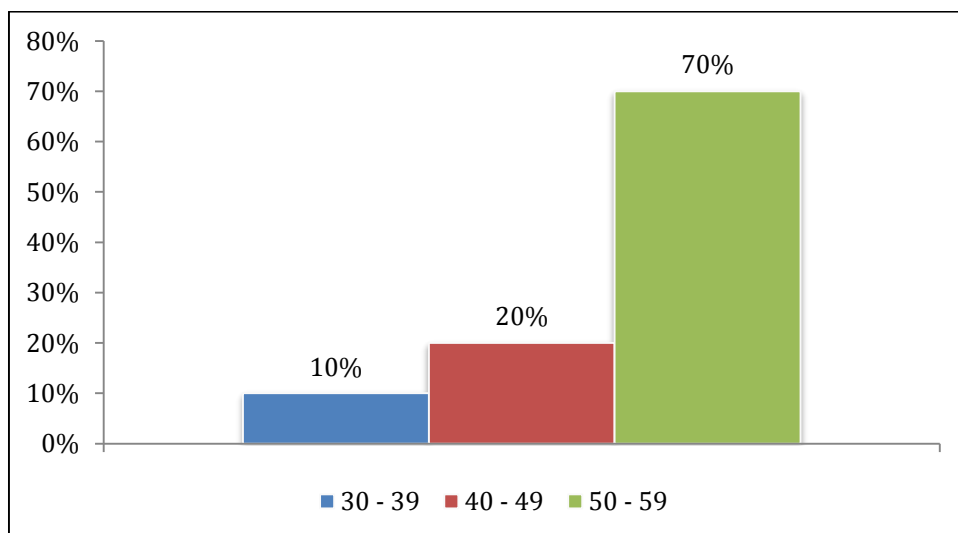
Daí a necessidade de compreender que ações têm sido realizadas por este gestor escolar para facilitar a construção de uma escola inclusiva. Considera-se que é por meio da investigação que as ações são melhor compreendidas facilitando os processos de mudança.

A seguir, serão apresentados, os dados obtidos durante a pesquisa de campo, tanto por parte dos docentes quanto por parte do gestor.

### 1.1 Dados biográficos, formação acadêmica e experiência profissional dos docentes e da gestora entrevistados e tipo de vínculo destes com o poder público (Parte I do questionário)

Conforme se observa, a predominância em termos etários, são os professores com idades compreendidas entre 50 e 59 anos (70%). Em seguida aparecem os professores com idades compreendidas entre 40 e 49 anos (20%) e, por último, aqueles que se encontram com idades compreendidas entre 30 e 39 anos (10%).

**Gráfico 1– Idade**



Fonte: Dados da pesquisa.

É na faixa etária entre 50 e 59 anos que se encontra, também, a gestora da escola.

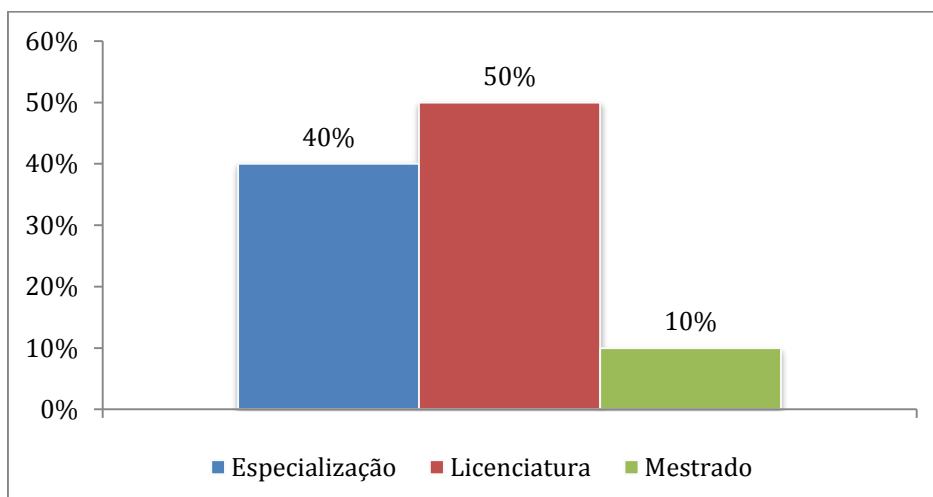
No que se refere ao gênero, a amostra constitui-se exclusivamente por docentes do sexo feminino (100%), assim como a gestora.

No gráfico seguinte, apresentam-se os resultados referentes à caracterização da amostra, no que diz respeito à formação acadêmica.

Observa-se na formação acadêmica dos docentes entrevistados, a predominância em licenciatura em Pedagogia (50%), seguindo-se de docentes com especialização em

Metodologia do Ensino Superior ou Gestão Escolar ou Gestão e Orientação Educacional ou História do Brasil e/ou Atendimento Educacional Especializado (40%) e mestrado em Desenvolvimento Regional (10%).

**Gráfico 2 – Formação acadêmica**

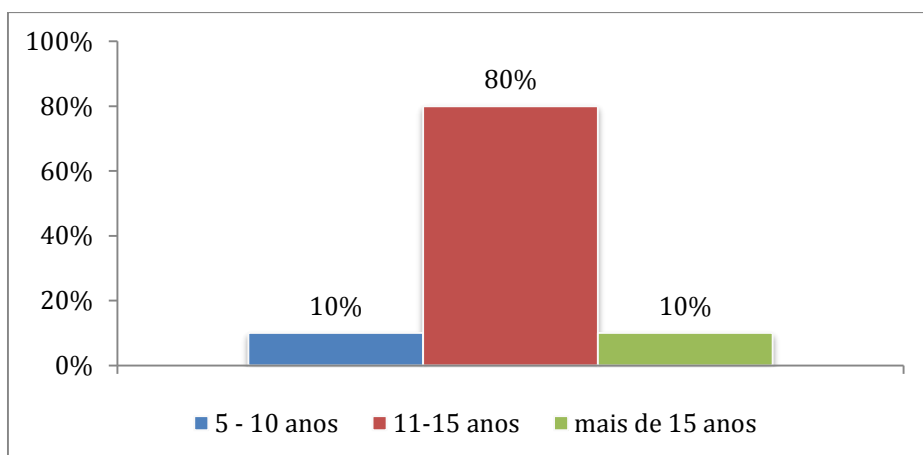


Fonte: Dados da pesquisa.

A formação acadêmica da gestora é Licenciatura em Geografia e Biologia com Especialização em Gestão Escolar.

No gráfico a seguir é mostrado os resultados no que se refere ao total de anos de exercício na docência dos docentes entrevistados. Constata-se a mesma percentagem (10%) tanto para os entrevistados que possuem mais de 15 anos de exercício na docência quanto para aqueles que possuem entre 5 -10 anos (também 10%). Aqueles que possuem entre 11 - 15 anos (80%).

**Gráfico 3 – Total de anos de exercício na docência**

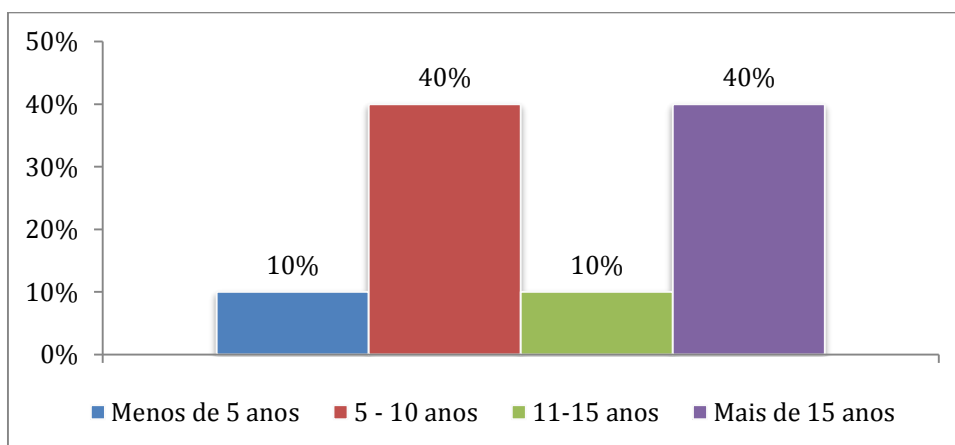


Fonte: Dados da pesquisa.

A gestora encontra-se entre aqueles que possuem entre 11 – 15 anos no exercício da gestão escolar.

Com relação, especificamente, ao total de anos de exercício na docência na escola atual, verifica-se no gráfico que segue, a predominância naqueles que possuem de 5 a 10 anos e mais de 15 anos (40%). Os demais, menos de 5 anos (10%) e 11 – 15 anos (10%). No caso da gestora, encontra-se entre aqueles que possuem entre 11 e 15 anos frente à gestão da escola objeto desta pesquisa.

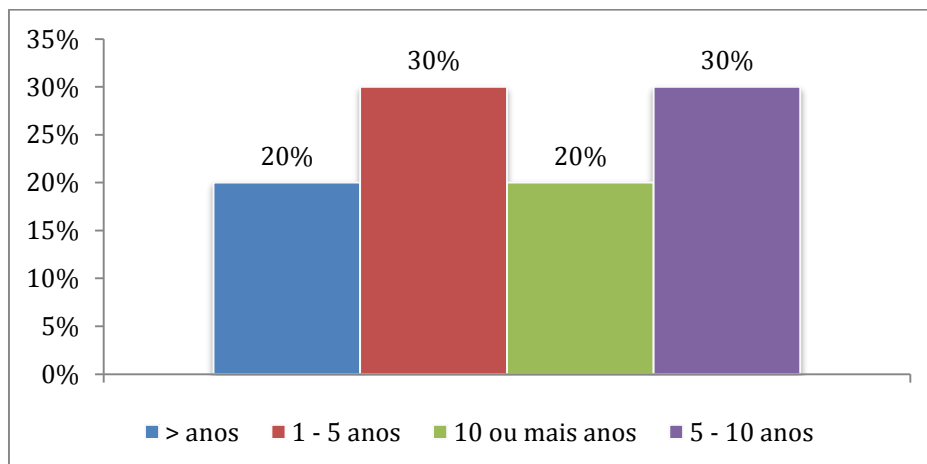
**Gráfico 4 - Total de anos de exercício na docência na escola atual**



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca da experiência profissional do docente em turmas com PNEE's, observa-se que (30%) possuem entre 1 – 5 anos de experiência; 5 – 10 anos (30%), enquanto aqueles que ainda não possuem experiência (20%) é de 10 ou mais anos (20%).

**Gráfico 5 - Experiência profissional em turmas com PNEE's**



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca do vínculo do docente com o poder público municipal, constatou-se que todos os entrevistados são docentes efetivos da rede municipal de ensino. No caso da gestora, além de ser professora efetiva da rede municipal, passou pelo processo de eleição de gestor para a ocupação do cargo e já foi eleita quatro vezes consecutivas.

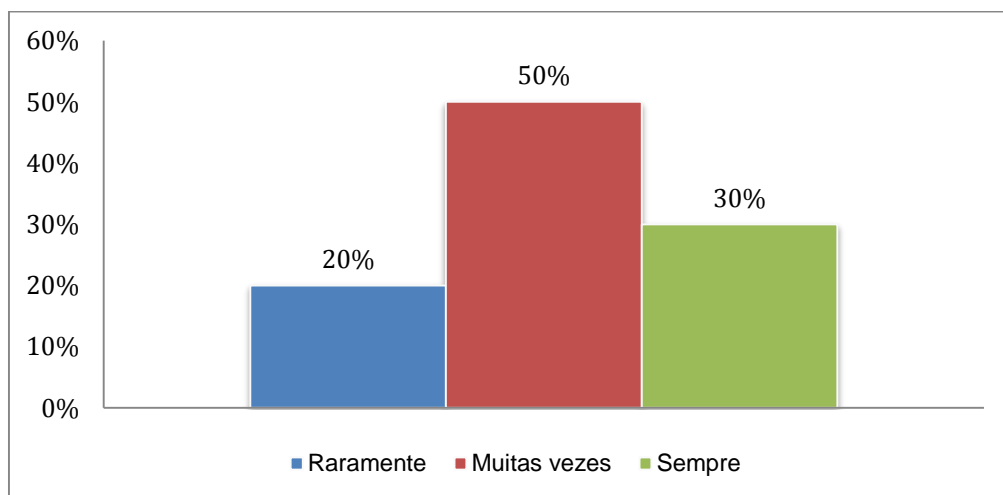
Quanto ao perfil do gestor, todos os docentes entrevistados indicaram o estilo democrático como aquele que mais se identifica com o perfil da gestora de sua escola. Por sua vez, a gestora também se reconhece como uma gestora com um perfil democrático.

Essa constatação nos reporta ao que afirma Hora (2010, p. 50):

“A escola, como organização social, também pretende ser um espaço democrático, de modo que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos do contexto imediato tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e na execução das políticas e dos programas escolares.”

No que se refere à opinião dos docentes com relação às ações desenvolvidas pelo gestor de sua escola frente ao processo inclusivo verifica-se no gráfico seguinte que, a maioria dos docentes (**50%**) afirmam que a divulgação dos documentos é realizada **muitas vezes** pelo gestor da escola. Em seguida, (**30%**) apontam que essa divulgação é realizada **sempre**, por fim, com **20%** aparece a indicação de que raramente ocorre a divulgação.

**Gráfico 6– Divulgação de documentos pelo gestor escolar**

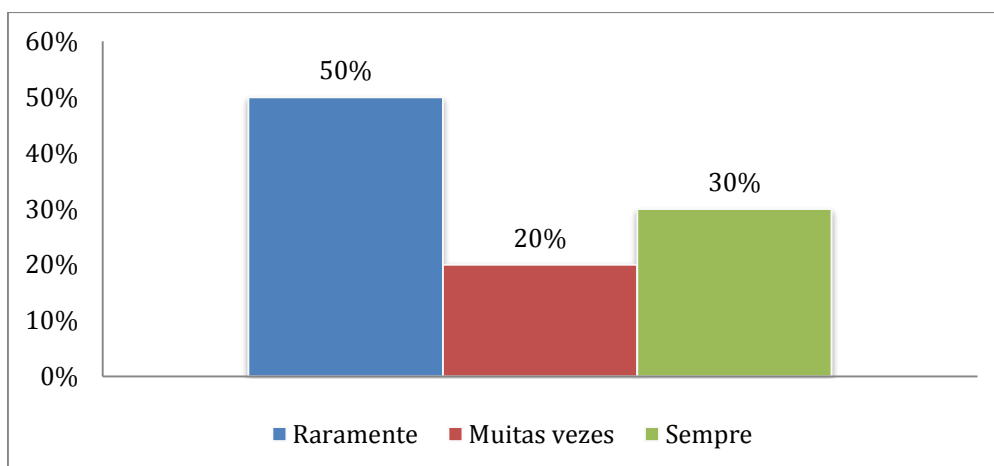


Fonte: Dados da pesquisa.

A gestora afirma que **sempre** divulga tais documentos. Assim, pode-se afirmar, tanto com base nas respostas dos docentes como na resposta da gestora que essa divulgação ocorre ou **sempre** ou **muitas vezes** nessa escola.

No que se refere a realização de reuniões entre gestor e docentes, no gráfico abaixo, **50%** dos docentes indicam que **raramente** o gestor se reúne com eles para analisarem, refletirem e agirem com base nos documentos orientadores do MEC referentes à política de inclusão. No entanto, **30%** indicaram que **sempre** isso ocorre e **20%** informou que essa reunião ocorre **muitas vezes**.

**Gráfico 7 – Reuniões entre docentes e o gestor**

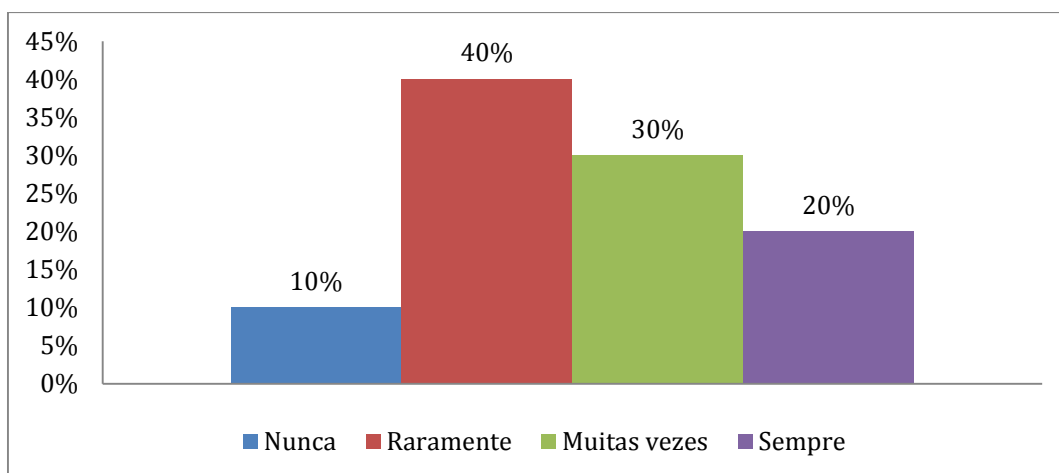


Fonte: Dados da pesquisa.

No caso da gestora, esta informa que **sempre** se reúne com dos docentes para esse fim. Assim, pode-se afirmar que, no geral, essas reuniões ocorrem, ou “**muitas vezes**” ou “**sempre**”.

Quando perguntados se o gestor costuma reunir com os demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, demais funcionários da escola) para conscientizá-los dos direitos das PNEE’s e do dever da sociedade para com eles, chama a atenção a percentagem (**40%**) daqueles que afirmam que, **raramente** o gestor se reúne com os demais membros da comunidade escolar e aqueles que responderam que isso ocorre **muitas vezes (30%)**. Em seguida com **20% sempre** e **10% nunca**.

**Gráfico 8 – Reuniões entre o gestor e demais membros da comunidade escolar.**

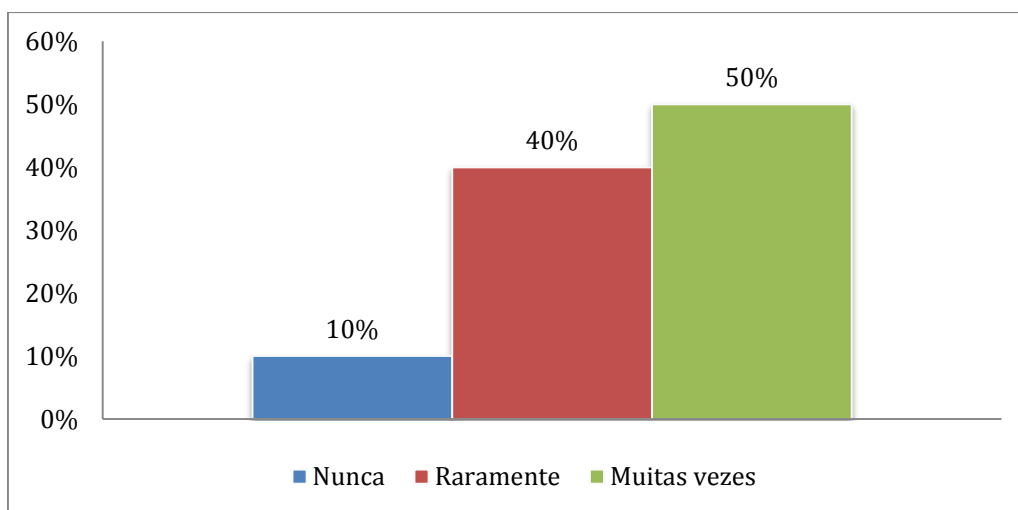


Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta da gestora está de acordo com aqueles que responderam **“sempre”**. Assim como no gráfico anterior, pode-se afirmar que, no geral, essas reuniões ocorrem, ou **“muitas vezes”** ou **“sempre”**.

Com relação ao questionado, se o gestor costuma promover ações junto à comunidade escolar voltadas para a desenvolvimento de valores inclusivos, **50%** afirmam que o gestor promove **muitas vezes** tais ações. Em seguida, **40%** afirmam que **raramente** isso ocorre. Chama a atenção uma vez mais a proximidade da percentagem obtida entre essas duas opções divergentes. Apenas **10%** responderam **nunca**.

**Gráfico 9 – Promoção de ações por parte do gestor**

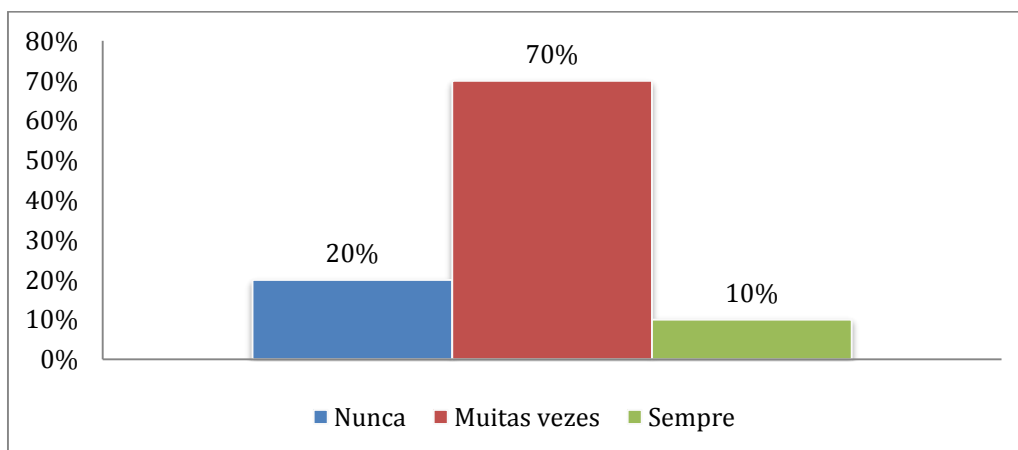


Fonte: Dados da pesquisa.

A gestora afirma que promove “**sempre**” essas ações – o que vai ao encontro do que a maioria dos docentes afirma.

No que se refere à busca de apoio, nota-se no gráfico abaixo que a maioria dos participantes (**70%**) afirma que isso ocorre **muitas vezes**, seguindo-se de **20%** que responderam **nunca** e **10% sempre**. A gestora, por sua vez, afirma que “**sempre**” vai em busca desse apoio.

**Gráfico 10- Busca de apoio junto à Secretaria Municipal de Educação**

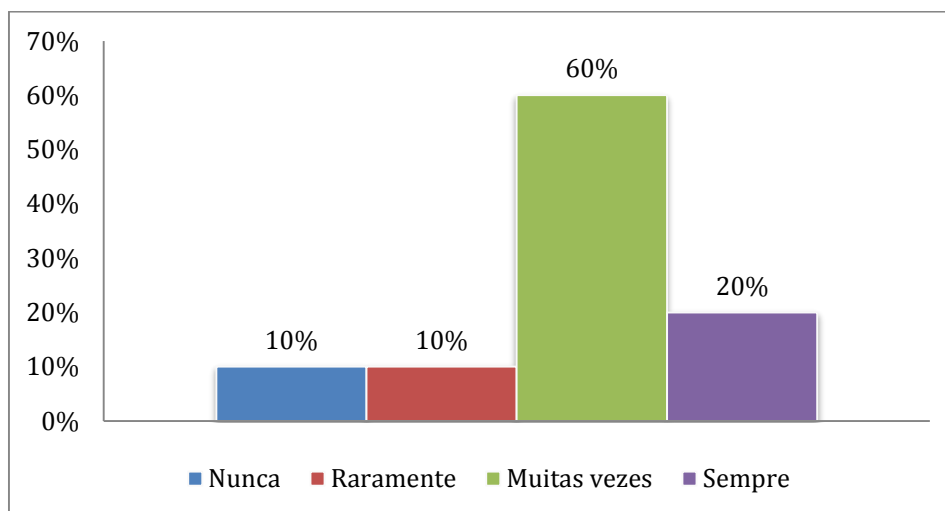


Fonte: Dados da pesquisa.

Vê-se o que responderam os docentes quando questionados se o gestor costuma ir em busca de parcerias que possam contribuir para a implementação da política inclusiva.

É possível observar, no gráfico abaixo, que **60%** dos participantes afirmaram que o gestor busca essa parceria **muitas vezes**, seguindo daqueles que responderam **sempre**, com **20%**, ficando empatados com **10%** “**raramente**” e “**nunca**”. Referente a esta questão a gestora informa que sempre busca parcerias – o que nos leva a confirmar que, “**muitas vezes**” ou “**sempre**” isto de fato ocorre.

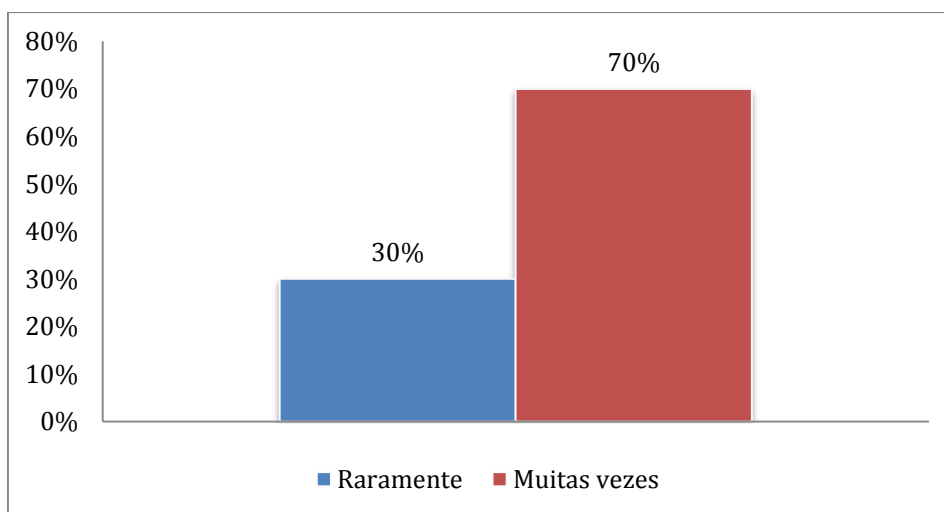
**Gráfico 11 – Busca de parcerias**



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre, se o gestor costuma alertá-los sobre a necessidade de garantia no projeto político pedagógico, como se vê, os participantes, em sua maioria com **70%** afirmaram que **muitas vezes** isso ocorre. Apenas **30%** responderam **raramente**. A gestora, ao ser questionada sobre esse aspecto, afirmou que “**sempre**” costuma alertar os docentes acerca dessa necessidade. Constata-se, portanto que, **muitas vezes** ou **sempre**, é fato que isto ocorre.

**Gráfico 12 – Necessidade de garantia no Projeto Político Pedagógico**

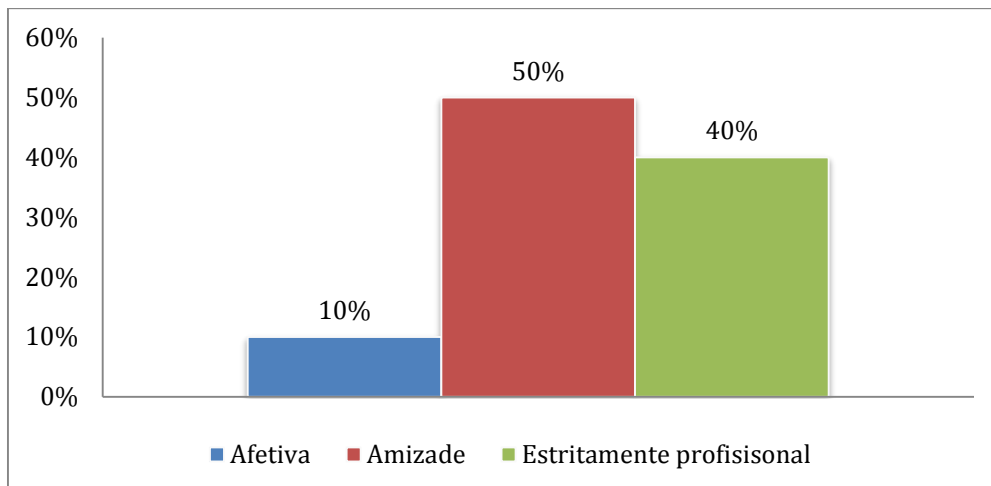


Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos resultados supracitados, é possível afirmar que a gestora da escola objeto deste estudo, tem se empenhado em desenvolver ações voltadas para a promoção da educação inclusiva, quando no dia-a-dia: a) faz divulgação dos documentos orientadores referentes à inclusão escolar; b) se reúne com os docentes para estudarem tais documentos; c) se reúne com a comunidade escolar para conscientizá-los acerca do direito das PNEE's e promove ações voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos; d) alerta os docentes acerca da necessidade de constar no PPP os direitos das PNEE's e e) busca parcerias e apoio para a implementação da política de inclusão junto à Secretaria Municipal de Educação.

Dando continuidade à análise dos dados, o gráfico seguinte apresenta as respostas dos docentes quando questionados sobre o tipo de relação que têm com o gestor de sua escola. Constata-se que a metade (**50%**) indica que possui uma relação de amizade, enquanto **40%** afirma ser estritamente profissional e **10%** relação afetiva. A gestora, por sua vez, afirma que sua relação com os docentes é uma **relação afetiva**.

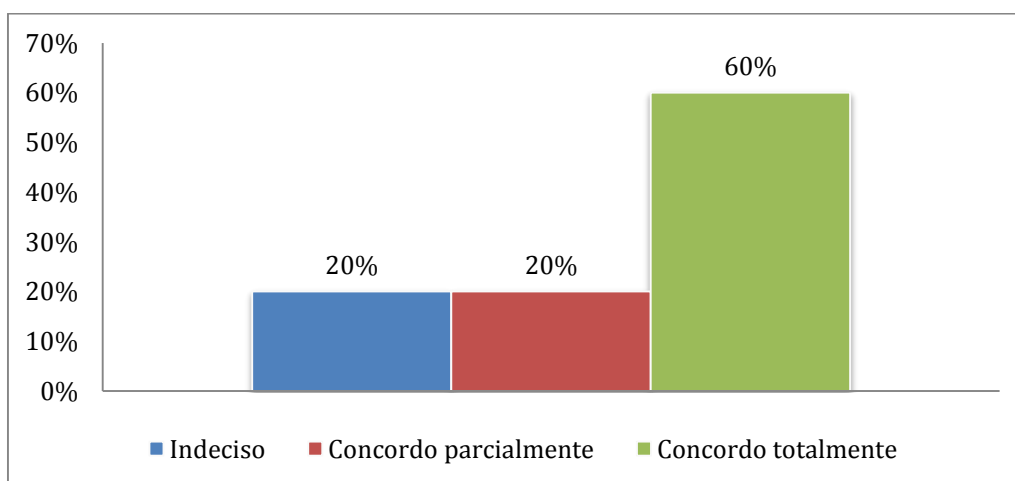
**Gráfico 13 - Tipo de relação entre docente e gestor fora do ambiente escolar – (Parte III do questionário)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca da atitude dos docentes face à inclusão das PNEE's em turmas do ensino regular, constata-se que a maioria dos docentes (**60%**) **concorda totalmente** com a afirmativa de que a inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem. Apenas **20% concorda parcialmente** e **20%** ficaram **indecisos**.

**Gráfico 14 - Atitude dos docentes face à inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular**

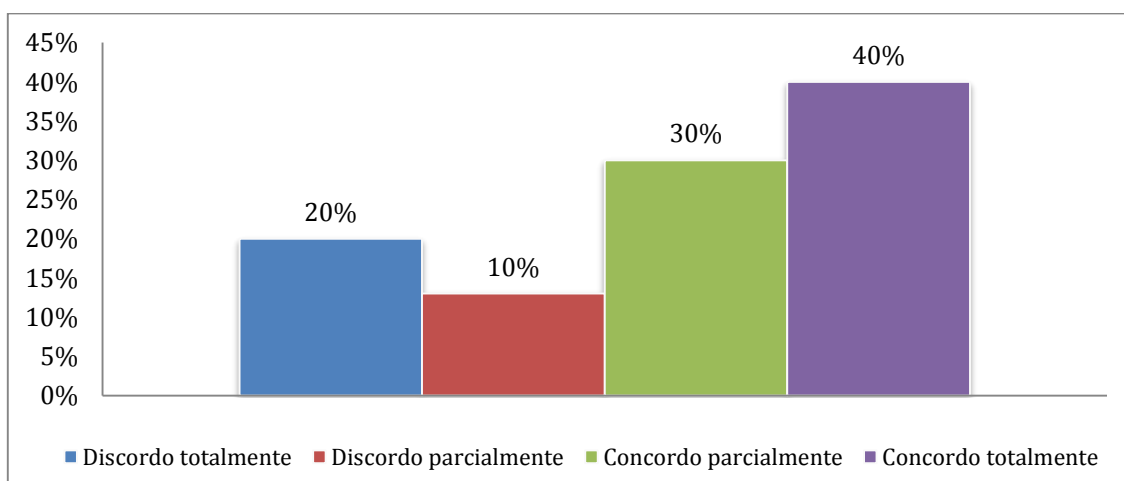


Fonte: Dados da pesquisa.

A gestora, acerca dessa afirmação, assim como a maioria dos docentes, indicou que **concorda totalmente**. Isto demonstra o grau de consciência já adquirido por esses profissionais acerca do direito da PNEE's em frequentarem o ensino regular.

Sobre a permanência das PNEE's na escola regular mesmo sem sala de apoio, verifica-se no gráfico abaixo que **40% concorda totalmente, 30% concorda parcialmente, 20% discorda totalmente e 10% discorda parcialmente**. A gestora, assim como a maioria dos docentes, **concorda totalmente** com essa afirmação – o que nos demonstra uma vez mais o compromisso assumido por esses profissionais com a política de educação inclusiva.

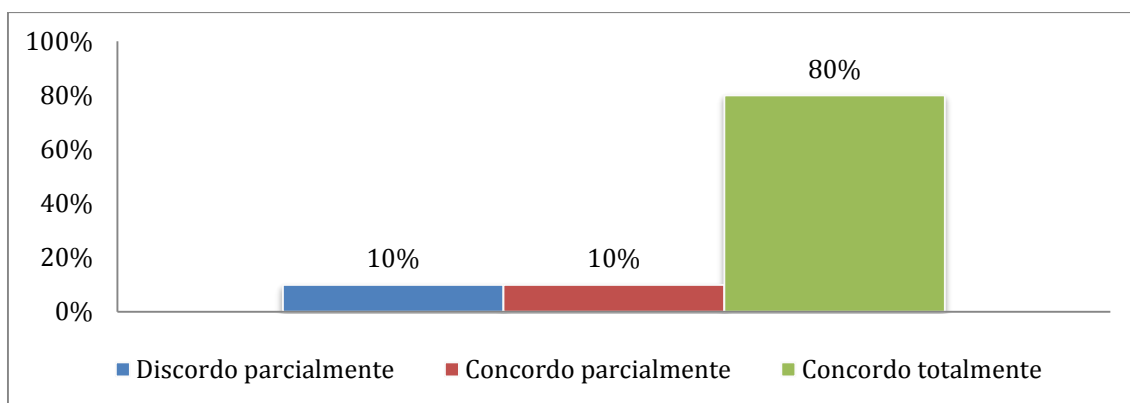
**Gráfico 15 – Sobre a permanência das PNEE's na escola regular mesmo sem sala de apoio**



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as aprendizagens acadêmicas da PNEE's, nota-se que, **80% dos docentes concordam totalmente** com a afirmação; apenas **10% concordam parcialmente e 10% discordam parcialmente**. A gestora, assim como a maioria dos docentes indicou **concordar totalmente** com essa afirmação. Por se tratar de uma escola que trabalha já há alguns anos com o processo de inclusão, acredita-se que tal afirmação se baseia na prática diária desses profissionais.

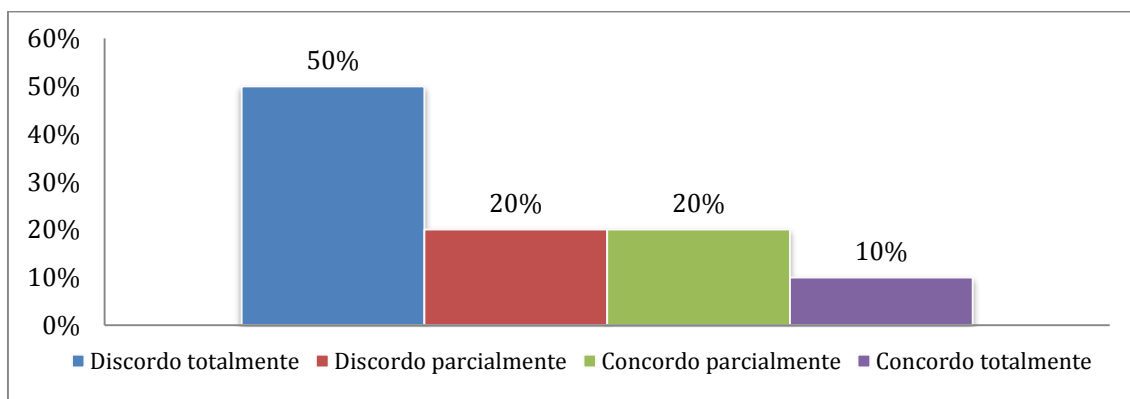
**Gráfico 16 – Sobre as aprendizagens acadêmicas das PNEE's**



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca da afirmação de que ensinar PNEE's em turma regulares gera efeitos negativos para os demais, verifica-se que **50%** dos docentes entrevistados **discordam totalmente**; **20%** discordam parcialmente. **20%** concordam parcialmente; **10%** concordam totalmente com essa afirmativa. Neste caso, a gestora **concordou parcialmente** com a afirmação – postura que diverge da maioria dos docentes.

**Gráfico 17 – Ensino de PNEE's em turmas regulares gera efeitos negativos para os demais**

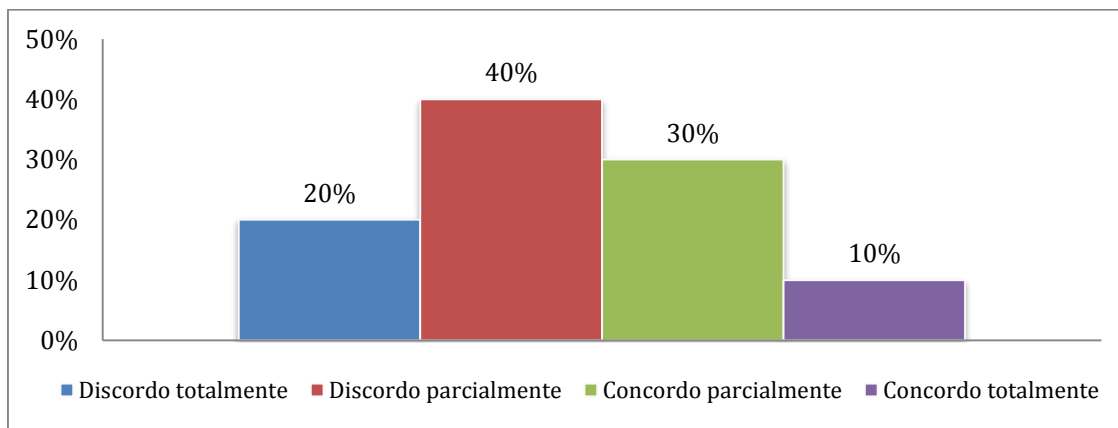


Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os desafios colocados às PNEE's nas classes comuns, constata-se que, **20%** discorda totalmente; **40%** discorda parcialmente; **30%** concorda parcialmente e

**10% concorda totalmente.** A gestora, também, indicou **concordar parcialmente.** Nota-se nesta afirmação específica, ainda não haver um consenso entre a opinião dos profissionais.

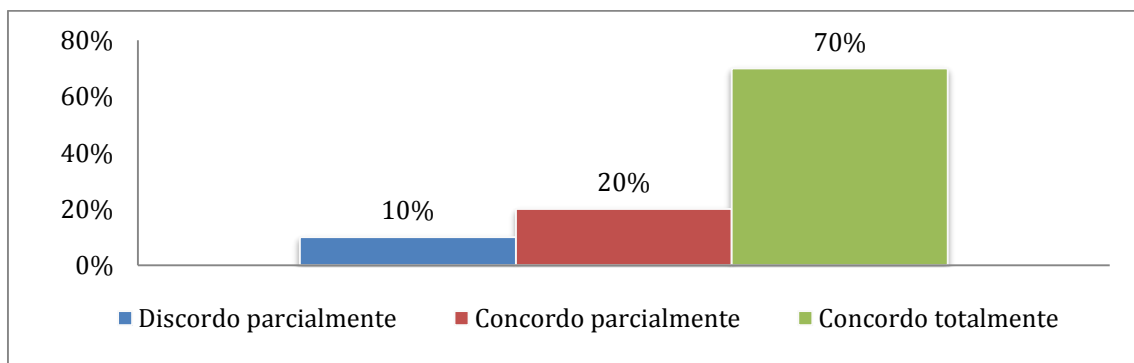
**Gráfico 18 – Desafios a serem enfrentados pelas PNEE's**



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre se a inclusão de PNEE's na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença, **10% discordam parcialmente; 20% concordam parcialmente e maioria com 70% concordam totalmente.** No caso da gestora, a indicação foi conforme a maioria, ou seja, **concorda totalmente.**

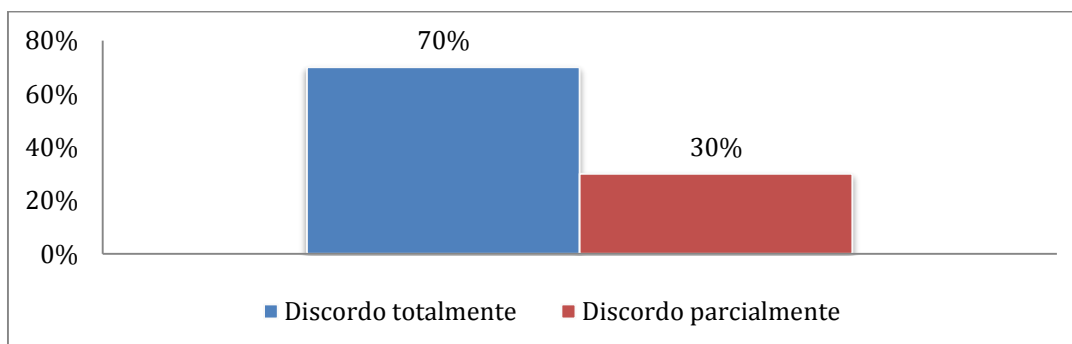
**Gráfico 19 – A inclusão de PNEE's no ensino regular desenvolve atitudes e valores positivos nos demais**



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a não ser possível o ensino das PNEE's e as pessoas "ditas normais" na mesma sala, eis os dados obtidos: **70% discorda totalmente** e apenas **30% discorda parcialmente**. A gestora ao se manifestar sobre esta afirmação, indicou **concordar totalmente**. Nota-se que, embora seja favorável à inclusão desenvolvendo várias ações nesse sentido – como já citado anteriormente – em alguns aspetos é demonstrado um certo receio à inclusão das PNEE's nas classes comuns.

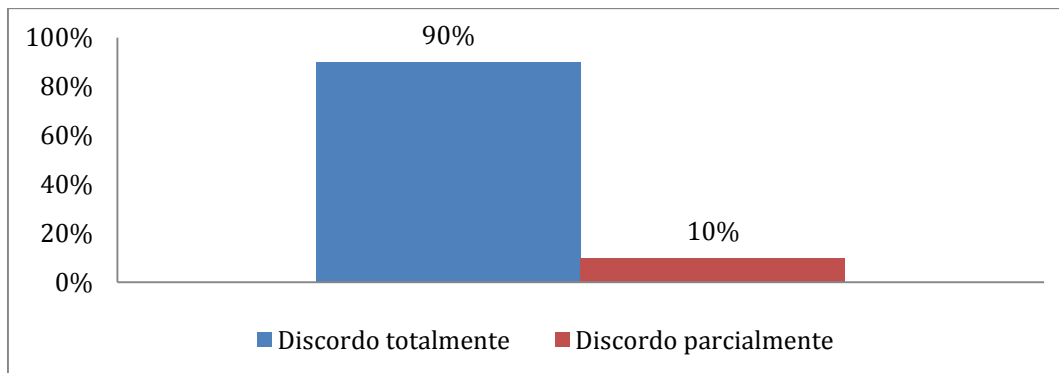
**Gráfico 20 – O ensino das PNEE's e das demais pessoas na mesma sala**



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à afirmação de que, a inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas, vejamos o que apontam os docentes e a gestora: **90% dos entrevistados discordam totalmente** enquanto **10% discordam parcialmente**. A gestora ao se manifestar sobre esta afirmação, uma vez mais, indicou **concordar totalmente** com essa afirmativa, divergindo sua opinião às da maioria dos docentes.

**Gráfico 21 - Inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas**

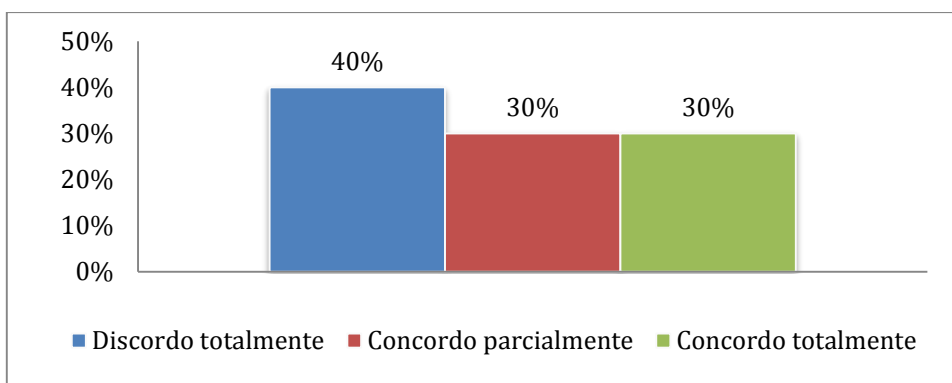


Fonte: Dados da pesquisa.

Quando solicitados a se manifestar sobre, se a educação das PNEE's numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros “ditos normais”, eis o constatado: **40% dos docentes discorda totalmente; 30% concorda parcialmente e 30% concorda totalmente.** No que se refere à opinião da gestora, esta indica que **concorda parcialmente** com a afirmativa.

Nota-se aqui uma contradição na opinião de alguns entrevistados. Pois, ora concordam que as PNEE's devem permanecer nas classes comuns visto que progridem mais rápido tendo esse contato com os demais, ora concordam que essa convivência com os demais acentua as diferenças entre eles.

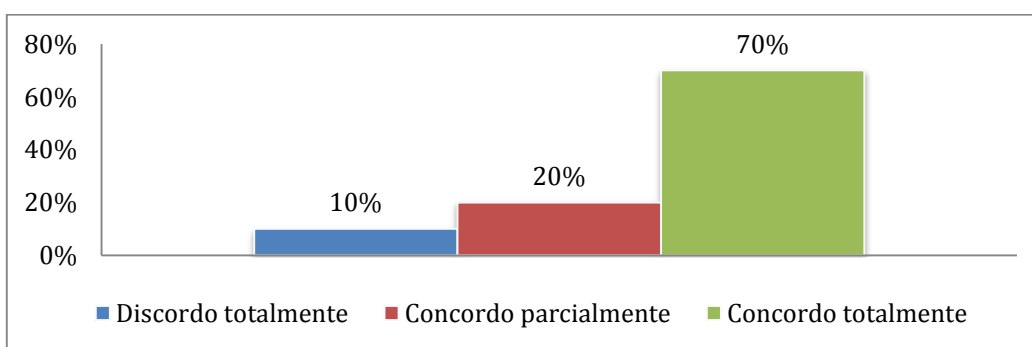
**Gráfico 22 – A educação das PNEE's em turma regular acentua as diferenças**



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico seguinte apresenta a opinião dos entrevistados acerca da afirmação de que, “a presença de PNEE's proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos”. Como se vê, **10% discordam totalmente; 20% concordam parcialmente** e com **70%**, a maioria, **concorda totalmente**. A gestora indicou **concordar totalmente** com essa afirmação. Neste caso nota-se a convergência entre as opiniões favoráveis à inclusão manifestada aqui com as opiniões favoráveis manifestadas nos gráficos anteriores.

**Gráfico 23–A presença de PNEE's proporciona novas situações de aprendizagem?**

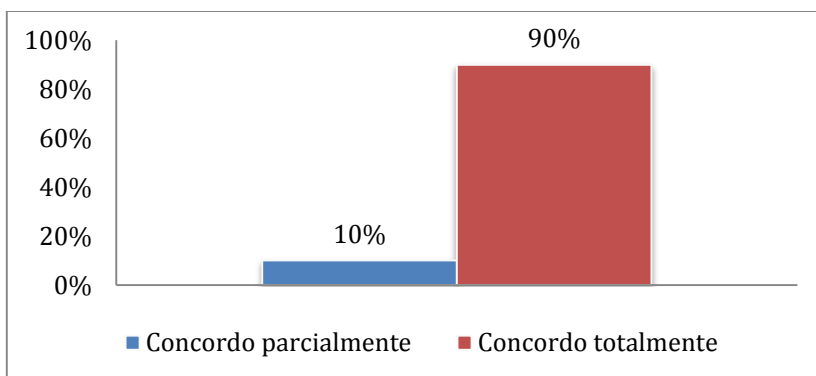


Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se a heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira, percebe-se que apenas **10% concordam parcialmente** e a maioria com **90% concorda totalmente** com essa

afirmativa. A gestora, por sua vez, indicou **concordar totalmente**. Nota-se que tanto a gestora quanto os docentes têm consciência da importância de se conviver com a diversidade.

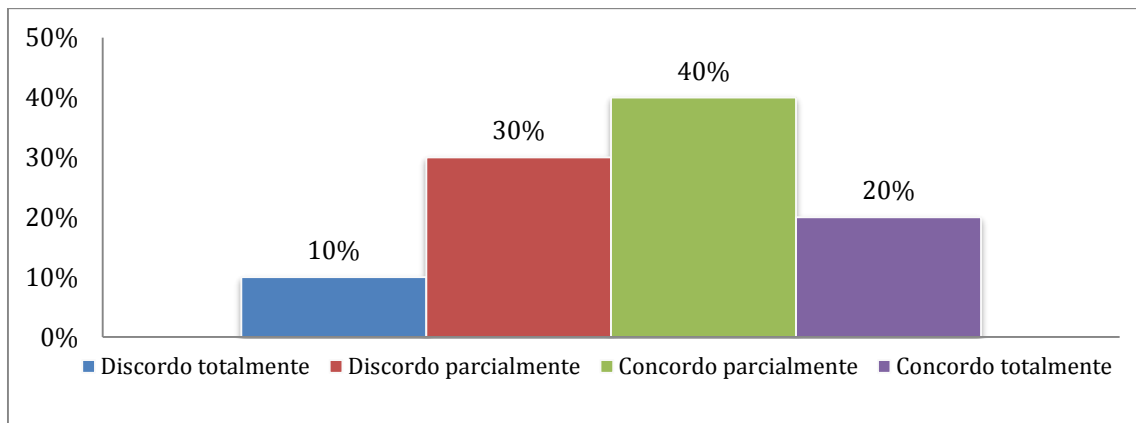
**Gráfico 24 - A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira**



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca da afirmação “as aprendizagens acadêmicas das PNEE’s progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular”, constata-se que **10% discordam totalmente; 30% discordam parcialmente; 40% concordam parcialmente e 20% concordam totalmente**. Constata-se, ainda, que não há consenso entre as opiniões dos entrevistados acerca desta questão. A gestora, assim como 40% dos docentes, **concorda parcialmente** com essa afirmação. Este resultado deixa claro que ainda há alguns entraves na sala de aula a serem superados. Mas quais seriam esses entraves? Esta é uma questão que ainda merece mais estudos.

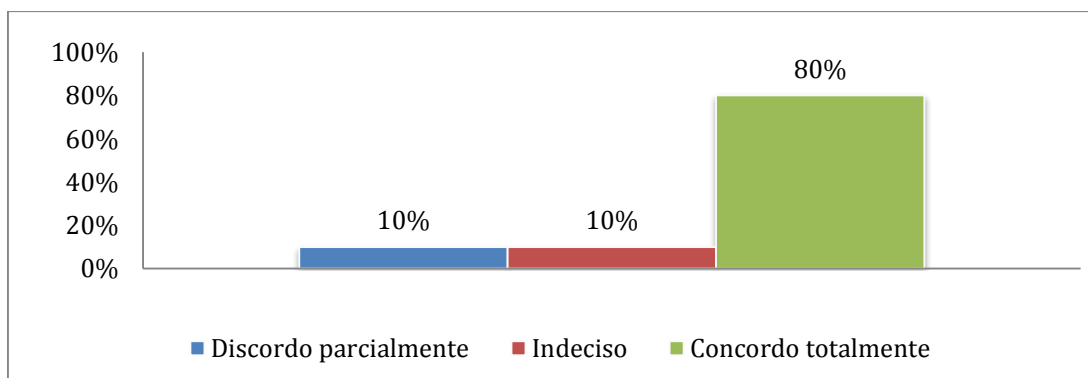
**Gráfico 25 - As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular**



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando solicitados a se manifestar “se a presença de PNEE’s não interfere no progresso dos seus colegas”, **10% dos docentes discordam parcialmente; 10% ficaram indecisos** e a maioria com **80% concordam totalmente** com essa afirmativa. A gestora, diferentemente de todos os docentes entrevistados, indicou que **concorda parcialmente** com essa afirmação, ou seja, embora tenha concordado totalmente que “a presença das PNEE’s proporciona novas aprendizagens para os outros alunos” (Gráfico 23), aqui a gestora concorda parcialmente com a afirmativa de que a presença dessas pessoas não interfere no progresso de seus colegas.

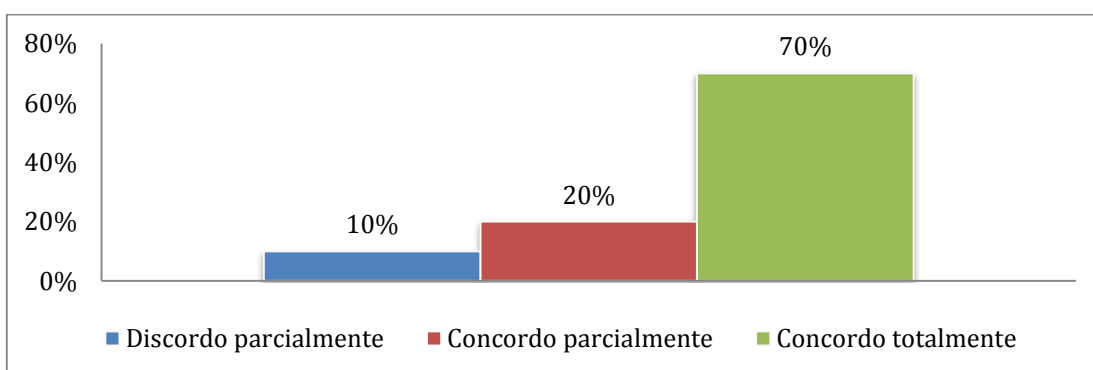
**Gráfico 26 - A presença das PNEE's não interfere no progresso dos seus colegas**



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre se incluir na turma regular PNEE's acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos, constata-se que **10%** dos entrevistados **discordam parcialmente**; **20% concordam parcialmente** e a maioria com **70% concorda totalmente**. Neste caso, acompanhando a maioria, a gestora concorda totalmente com a afirmativa.

**Gráfico 27 – Inclusão de PNEE's na turma regular acarreta mais benefícios que problemas/constrangimento**

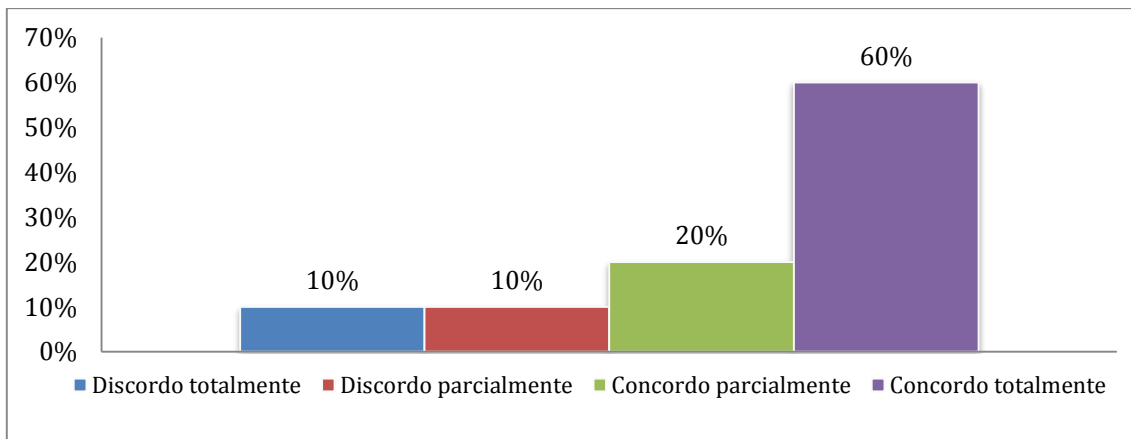


Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere se “as PNEE's participam ativamente da dinâmica de sala de aula sendo parte integrante da turma”, vejamos a opinião dos entrevistados:

Dentre os docentes entrevistados **10% discorda totalmente**; **10% discorda parcialmente**; **20% concorda parcialmente** e a maioria com **60% concorda totalmente**. No caso da gestora, esta indicou que **concorda parcialmente**, opinião que diverge da opinião da maioria.

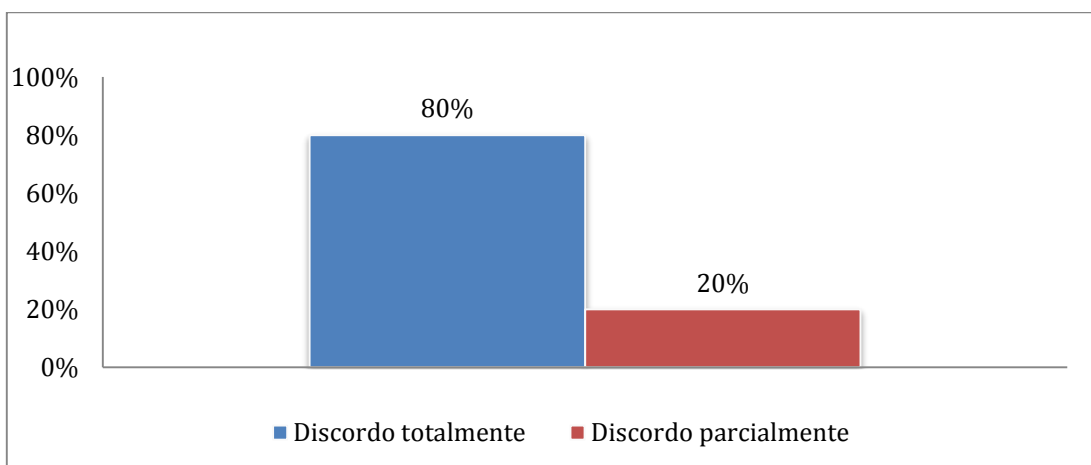
**Gráfico 28 – As PNEE’s participam ativamente da dinâmica de sala de aula sendo parte integrante da turma**



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a se, “o tempo de atenção requerido pelas PNEE’s prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE’s”, a maioria, com **80%, discorda totalmente e 20% discorda parcialmente**. A gestora, por sua vez, divergindo da opinião dos demais entrevistados indica que **concorda parcialmente** com a afirmativa.

**Gráfico 29 - O tempo de atenção requerido pelas PNEE’s prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE’s**

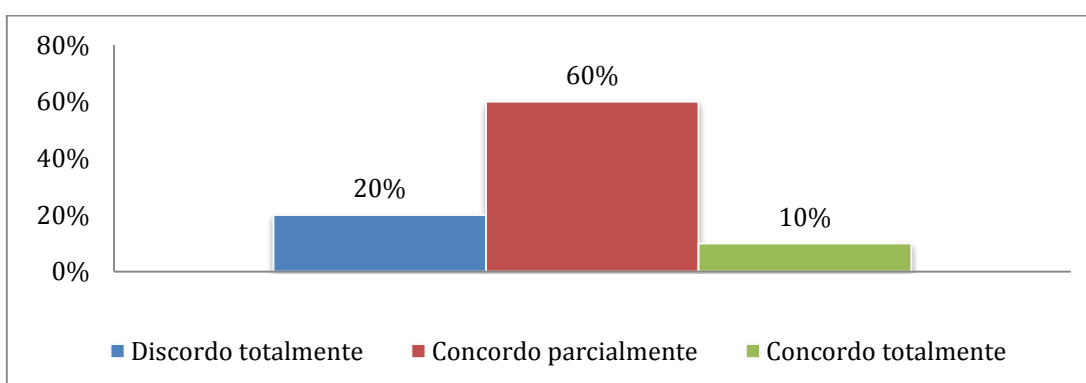


Fonte: Dados da pesquisa.

Solicitados a se manifestar “se a escola está preparada quer em termos

organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existências de recursos materiais e humanos para receber PNEE's, nas turmas de ensino regular”, verifica-se que **20%** dos docentes entrevistados **discordam totalmente**; a maioria com **60% concordam parcialmente** e **10% concordam totalmente**. Acerca desta afirmativa, a gestora acompanhando a opinião de apenas 10% dos docentes, indicou **concordar totalmente**.

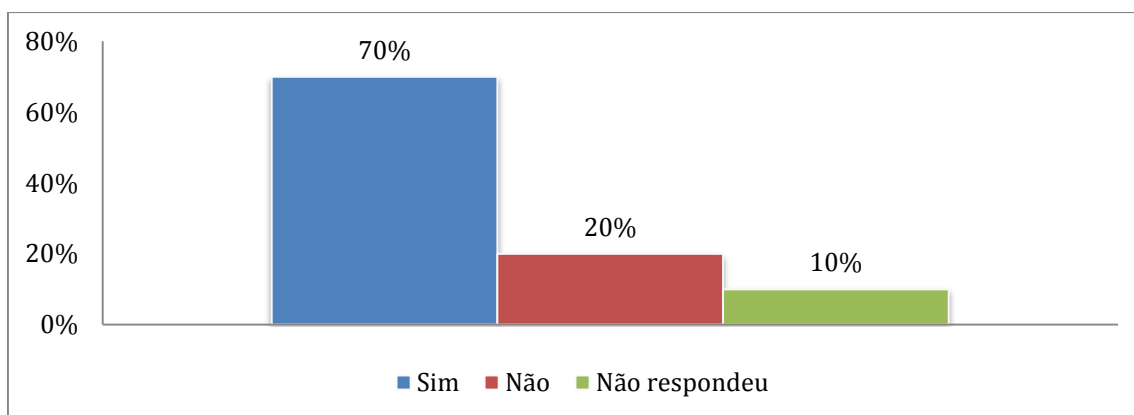
**Gráfico 30 - A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer aos nível da existências de recursos materiais e humanos para receber PNEE's, nas turmas de ensino regular**



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando perguntados se na prática educativa os docentes sentem dificuldades na inclusão das PNEE's em sala de aula, a maioria com **70%** respondeu que **sim**, **20%** respondeu **não** e **10% não respondeu**. A gestora, assim como os 20% docentes entrevistados, indicou **não** sentir dificuldades nesse aspeto.

### Gráfico 31–Dificuldades dos docentes na inclusão das PNEE’s nas salas de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

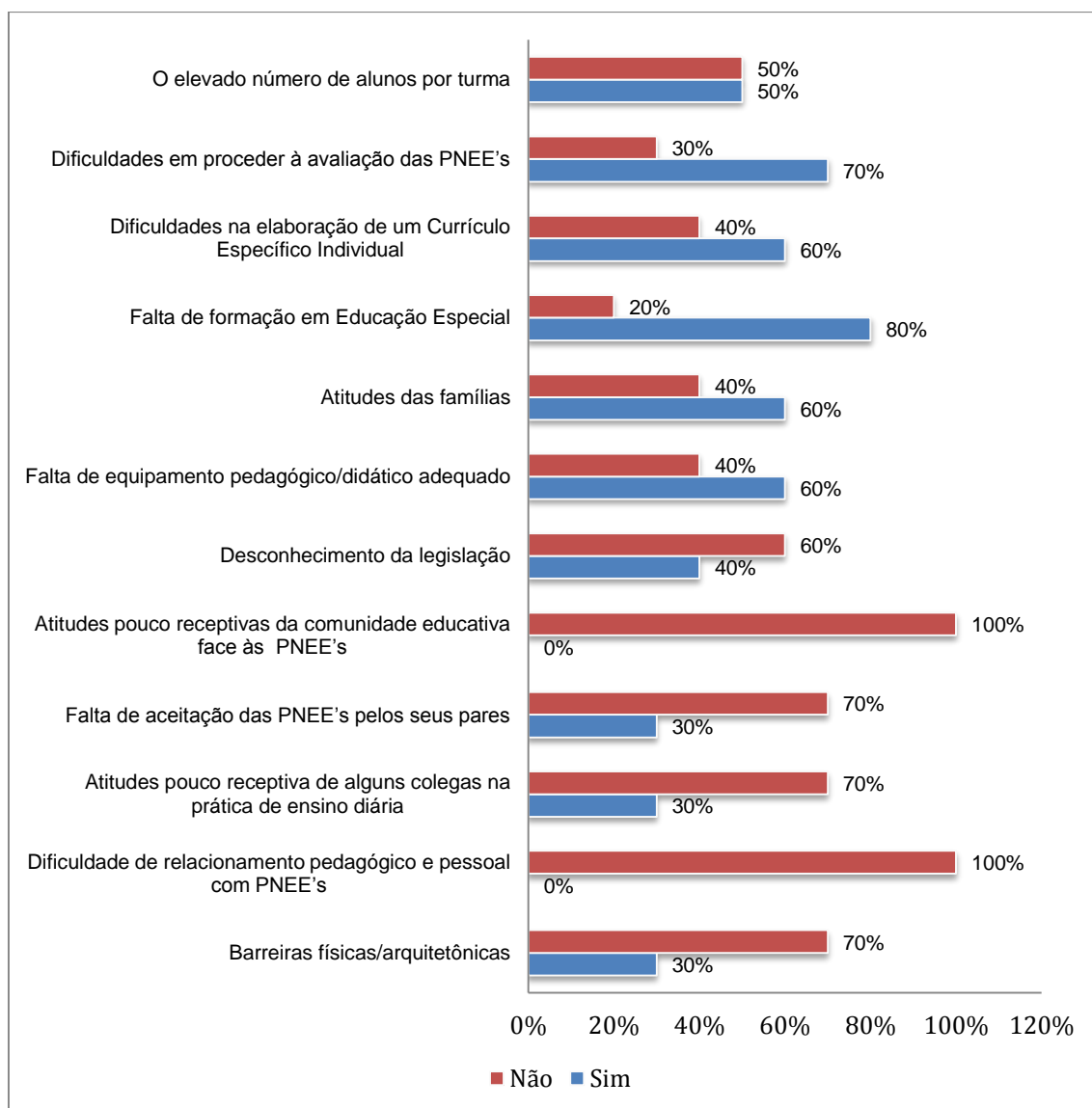
Dando continuidade aos dados obtidos no gráfico 31, solicitou-se aos entrevistados que caso a resposta fosse “sim” na pergunta anterior, que indicassem as limitações que estivessem mais de acordo.

As barreiras arquitetônicas; atitudes pouco receptivas de alguns colegas na prática de ensino diária; falta de aceitação das PNEE’s pelos seus pares e atitudes pouco receptivas da comunidade educativa face às PNEE’s são indicadas por **30%** dos docentes como limitações à inclusão das PNEE’s em sala de aula.

Com **40%** aparece o desconhecimento da legislação; **50%** o elevado número de alunos por turma; **60%** indicam a falta de equipamentos pedagógico adequado e dificuldade na elaboração de um Currículo e Específico Individual; **70%** reconhecem a dificuldade em proceder à avaliação das PNEE’s e **80%** indicam a falta de formação em Educação Especial.

As limitações apresentadas pela gestora foram: a) dificuldades em conseguir parcerias; b) dificuldade para envolver a comunidade escolar e entorno nas ações desenvolvidas na escola; c) atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos educandos); d) falta de formação em Educação Especial e e) dificuldades na orientação de como proceder à avaliação das PNEE’s.

**Gráfico 32 - Limitações com as quais está mais de acordo**



Fonte: Dados da pesquisa

Face a tais resultados, é possível afirmar que, tanto os docentes quanto a gestora da escola objeto deste estudo, em sua maioria, são favoráveis à inclusão das PNEE's na rede regular de ensino. Embora conscientes das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia na escola, não deixam de reconhecer que a inclusão dessas pessoas nas classes comuns, além de outros benefícios, contribui para o seu desenvolvimento assim como contribui para o desenvolvimento de valores e atitudes positivas dos demais.

Convém ressaltar que, este resultado também se assemelha a resultados de estudos realizados por Bolieiro e Coelho (2014), Rita (2016) e Silva (2015) entre outros, nos quais

a manifestação de atitudes positivas por parte dos docentes frente à inclusão de PNEE's se sobrepõem às atitudes negativas.

Não diferente, com base no que indicam os gráficos supracitados, bem como em conversa informal com a gestora durante a aplicação do inquérito, pode-se afirmar que as atitudes positivas manifestadas por esta profissional se sobrepõem às atitudes negativas quando o assunto é a inclusão de PNEE's na rede regular de ensino.

## CONCLUSÕES

Desde que houve a determinação, pelo governo brasileiro, em transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos – por meio do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o gestor escolar passou a ser visto como um dos principais agentes responsáveis pela implementação dessa política no interior de sua escola. Conforme mencionado no decorrer deste estudo, ações no sentido de sensibilizá-los e capacitá-los foram realizadas (seminários a nível nacional e local) entre outras ações.

Embora garantido em lei, o direito das PNEE’s em frequentar as classes comuns da rede regular de ensino, a resistência a esse novo desafio, por parte de alguns gestores e educadores, permanece. Vários estudos (Lück 2014; Quixaba 2015; Rita 2016) indicam ser a falta de conhecimento o motivo de tanta resistência.

Sabendo-se que no Brasil, para dar início ao processo de inclusão das PNEE’s, foram escolhidos alguns municípios para se tornarem polo e serem multiplicadores para os demais, escolheu-se um desses municípios para a realização deste estudo, especificamente, uma das escolas desse município, escolhida em 2003 para ser escola-piloto e iniciar esse processo.

O objetivo foi compreender como o gestor de uma das escolas que aderiram ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003 tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola.

Conforme apontado acima, a maioria dos docentes que participaram da pesquisa, definiu o perfil da gestora como democrático e confirmou seu empenho em desenvolver ações voltadas para a promoção da educação inclusiva: a) fazendo divulgação dos documentos orientadores referentes à inclusão escolar; b) se reunindo com os docentes para estudarem tais documentos; c) conscientizando a comunidade escolar acerca do direito das PNEE’s; d) promovendo ações voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos; e) alertando os docentes acerca da necessidade de garantir no PPP os direitos das PNEE’s; f) buscando parcerias e apoio para a implementação da política de inclusão junto à Secretaria Municipal de Educação, entre outras ações.

A gestora, por sua vez, concorda que tem desenvolvido tais ações, mas não deixa de apontar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das mesmas, o que não a tem impedido de se comprometer com o sucesso da política de inclusão na escola em que trabalha.

Sabendo que para o sucesso da inclusão das PNEE's na rede regular de ensino, não basta a ação do gestor, mas é necessário a sensibilização e a conscientização dos professores e demais membros da comunidade escolar, tentou-se, por meio deste estudo perceber, como estes profissionais (os professores) entendem a inclusão na classe regular.

Constatou-se que os docentes da escola objeto deste estudo, em sua maioria, são favoráveis à inclusão das PNEE's da rede regular de ensino. Embora conscientes das dificuldades ainda enfrentadas no dia-a-dia na escola (Gráfico 32), demonstraram estar de acordo com a inclusão escolar e não deixam de reconhecer que a inclusão contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, de toda a comunidade educativa, desenvolvendo valores e atitudes positivas.

Convém ressaltar que, o presente estudo teve suas limitações por ter envolvido uma só escola, um só gestor e poucos docentes. Todavia, para a realização da pesquisa, solicitou-se primeiramente a autorização do gestor da escola objeto deste estudo e foram entregues o Termo de Concordância e os Termos de Consentimento Informado. Antes, entretanto, os inquéritos foram analisados por um gestor e dois docentes não participantes da pesquisa, para validação, os quais não recomendaram nenhuma alteração.

Com base no exposto, acredita-se que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, uma vez que foram identificadas as ações desenvolvidas pelo gestor da escola objeto deste estudo, as quais têm contribuído para a permanência com sucesso das PNEE's classes comuns daquela escola.

Foi possível constatar, ainda, que tais ações podem ser desenvolvidas por qualquer gestor uma vez que, não requerem investimentos financeiros para serem implementadas. Basta esse profissional agir em conformidade com os documentos existentes e comprometer-se – conforme foi possível identificar em conversa informal com a gestora

durante a visita à escola. E, conscientizar a comunidade escolar da importância e necessidade de garantir o direito à educação à todos, previsto em lei.

Por fim, pode-se afirmar que esse é um dos papéis do gestor no processo inclusivo. É importante romper as barreiras internas que os profissionais têm e que os impede de adotar um posicionamento inclusivo. Esperamos que esta investigação contribua para uma reflexão a caminho de uma sociedade mais inclusiva.

## BIBLIOGRAFIA

Boaventura, R. S. (2008). *A gestão escolar na perspectiva da inclusão*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Bolieiro, S. e Coelho, F. (2014). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores: Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico. In: Ventura, T. (Org). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa n° 1*. Lisboa: Nota de rodapé, pp. 198-213.

Conselho Nacional de Educação (2001, 14 setembro). *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília.

*Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. (1988). Brasília: Senado Federal,

Costa, E. M. O.; Santos, M. E. C.; Oliveira, M. H. L. (2005). *Educação Especial e o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de Imperatriz*. Monografia. Universidade Estadual do Maranhão.

*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien (1990)*. [Em linha]. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). [Consultado em 05/12/2017].

*Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011*. (2011, 17 novembro) Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília.

Fávero, O. et alii. (Orgs.) (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Hora, D. (2010). *Gestão educacional democrática*. 2ª ed. Campinas: Alínea.

*Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

*Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990, 13 julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Lück, H. (2000a). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores, *Em Aberto*, 17(72) p.15.

Lück, H. (2000b). Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino, *Gestão em rede*, 19, pp.8-13.

Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.

Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: Políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer.?* São Paulo, Moderna.

Marconi, M. e Lakatos, E. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Marins, S. C. F. e Matsukura, T. S. (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), pp. 45-64.

Ministério da Educação (2005). *Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento Orientador*. Brasília-DF.

Ministério da Educação (2013). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento Orientador*. Exercício 2013. Brasília-DF: Diário Oficial da União, Brasília.

Ministério da Educação. (2016). *A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)*. Brasília-DF.

Organização das Nações Unidas. (2001). *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção de Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001*. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala). [Consultado em 05/12/2017].

Patricio, G. K. O. (2006). Experiência inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento. In: Roth, B. W. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, pp. 169-173.

Prestes, Z. (2012). O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. *Ensino Em Re-Vista*, 19 (12), pp. 403-404.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quixaba, M. (2015). *A inclusão na educação*. São Paulo: Paulinas.

Rita, A. (2016) *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual*. (Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa).

Silva, M. (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias: Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo*. (Tese de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa).

Soto, A. P. O. M. (2011). *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA*. (Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo).

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. [Consultado em 05/12/2017].

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Unesco. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. [Em linha]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. [Consultado em 05/11/2017].

Zwetsch, P. (2011) *Política de Educação Inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### **Questionário destinado ao gestor escolar não participante da pesquisa para validação.**

(Reelaborado a partir de Rita, 2016)

Caro (a) Gestor (a),

Estou realizando um estudo orientado pela Professora Doutora Ana Paula Alves, no âmbito de um Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa em Portugal.

Para tanto, com base na literatura e em documentos encontrados sobre a temática, tive a necessidade de elaborar um questionário que tem como objetivo investigar como o gestor de uma escola que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003 tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

Nesse sentido, o questionário procura refletir, entre outras questões, sobre o estilo de gestão exercida pelo gestor da escola em estudo, bem como, quais ações esse profissional tem desenvolvido na escola em que atua, frente às políticas públicas de educação inclusiva.

O questionário está dividido em quatro partes. A primeira parte destina-se a obter os dados biográficos dos participantes, assim como sua formação e experiência profissional. A segunda parte destina-se a recolher dados em relação ao estilo de gestão exercida pelo gestor na escola em que atua. A terceira parte destina-se a recolher dados em relação ao tipo de relação que os docentes têm com o (a) gestor (a). A quarta parte destina-se a recolher dados em relação à atitude dos docentes face à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas do ensino regular.

Portanto, venho por este meio solicitar a sua colaboração na validação deste questionário a ser utilizado numa Escola Municipal em Imperatriz no Estado do Maranhão/ Brasil - a qual foi uma das escolas piloto participantes do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade. Assim sendo, agradeço que disponha de alguns minutos para comentar, nos locais indicados, todas as observações que considere oportunas acerca da redação das perguntas e respostas, adequação das mesmas ao conteúdo que pretende conhecer, assim como a possibilidade de ampliar ou suprimir determinados pontos.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida adicional, favor entrar em contato através do e-mail: *eneida\_33@yahoo.com.br* ou por meio do celular nº (98) 982383671.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Maria Eneida Costa dos Santos

## Texto de Apresentação do Questionário

(Adaptado ao presente estudo a partir de Rita, 2016)

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas**”.

Este estudo é realizado como projeto final do mestrado em Gestão da Educação pela Universidade Fernando Pessoa, cujo objetivo geral é investigar como o gestor de uma escola pública brasileira que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003, tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

*Maria Eneida Costa dos Santos*

## Parte I

### Questão 1

**Objetivo:** Recolher dados em relação à idade do gestor para uma melhor contextualização.

**1. Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 22 – 29 anos
- 30 – 39 anos
- 40 - 49 anos
- 50 – 59 anos
- Mais de 60 anos

### Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 2

**Objetivo:** Recolher dados sobre o gênero do gestor para uma melhor contextualização.

**2. Gênero** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

## Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

## Questão 3

**Objetivo:** Recolher dados em relação a formação acadêmica dos gestor para uma melhor contextualização.

### 3. Formação acadêmica *(assinale a opção que corresponda ao seu caso)*

- Bacharelado
- Licenciatura: Qual? \_\_\_\_\_
- Especialização: Qual? \_\_\_\_\_
- Mestrado: Qual? \_\_\_\_\_
- Doutorado

## Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		

<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

#### **Questão 4**

**Objetivo:** Recolher dados em relação aos anos de serviço como gestor escolar para uma melhor contextualização.

**4. Total de anos no exercício da gestão escolar** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- Mais de 15 anos

#### **Validação da questão 4**

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 5

**Objetivo:** Recolher dados em relação aos anos de serviço frente à gestão da escola atual, para uma melhor contextualização.

**5. Total de anos de serviço frente à gestão escola atual** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- Mais de 15 anos

### **Validação da questão 5**

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 6

**Objetivo:** Recolher dados referentes à experiência profissional do gestor frente a escolas em que há Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNEE”s.

**6. Total de anos de experiência profissional do gestor frente a escolas em que há PNEE's**(assinale a opção que corresponde ao seu caso).

- 0 ano
- 1 – 5 anos
- 5 – 10 anos
- 10 ou mais anos

**Validação da questão 6**

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

**Questão 7**

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao tipo de vínculo do gestor com o poder público para uma melhor contextualização

**7. Tipo de vínculo do gestor com o poder público** (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Professor da rede municipal concursado
- Gestor contratado
- Eleição de Gestor

### Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 8

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao tipo de gestão exercida.

**8 - Na sua prática diária que tipo de gestão exerce? público** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*).

- Gestão democrática – aquele que tem como característica integrar e utilizar em seu trabalho as ideias e contribuições dos professores.
- Gestão centralizadora – aquele que, na maioria das vezes, exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a ser seguido e toma isoladamente as decisões.

### Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 9

**Objetivo:** Recolher dados em relação às ações desenvolvidas pelo gestor frente ao processo inclusivo.

**9 - Pretende-se verificar a opinião do gestor em relação às suas ações frente ao processo inclusivo** (*assinale a opção que considera mais adequada tendo em conta a sua experiência atual*).

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
9.1 O (a) gestor (a) costuma divulgar entre os docentes os documentos orientadores, leis, decretos e programas que foram/são publicados pelo Ministério da Educação - MEC referentes à educação inclusiva?				
9.2 O (a) gestor (a) costuma reunir com os docentes para analisarem, refletirem e agirem com base nos documentos orientadores recebidos do MEC e/ou outros referentes à política de inclusão?				
9.3 O (a) gestor (a) costuma reunir com os demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, demais funcionários da escola para conscientizá-los dos direitos das PNEE's e do dever da sociedade para com eles?				
9.4 O (a) gestor (a) costuma promover ações junto à comunidade escolar e entorno voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos?				
9.5 O (a) gestor (a) costuma não envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação para que a política de inclusão escolar seja implementada na sua escola?.				
9.6 O (a) gestor (a) costumar ir em busca de parcerias que possam contribuir para a implementação da política inclusiva?				
9.7 O (a) gestor (a) costuma alertar os docentes acerca da necessidade de garantir no Projeto Político Pedagógico a igualdade de acesso e permanência com sucesso das PNEE's?				

### Validação da questão 9

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Parte II

#### Questão 10

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao tipo de relação que a gestão tem com os docentes.

**10.** Pretende-se verificar o tipo de relação que a gestão tem com os docentes fora do ambiente escolar (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*).

- Estritamente profissional
- Amizade
- Relação afetiva
- Outra: \_\_\_\_\_

### Validação da questão 10

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Parte III

#### Questão 11

**Objetivo:** Recolher dados em relação à atitude do gestor face à inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular.

**11. Indique sua concordância ou discordância referente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de PNEE's na classe regular.**

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão de PNEE's, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem.					
2) As PNEE's devem permanecer na escola regular mesmo sem sala de apoio.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
3) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais rapidamente devido ao contato que estes estabelecem com os alunos da turma.					
4) Ensinar PNEE's nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.					
5) As PNEE's não podem enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com os demais.					
6) A inclusão de PNEE's na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					
7) Não é possível ensinar pessoas ditas "normais" e PNEE's na mesma sala de aula.					
8) A inclusão de PNEE's nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação de PNEE's numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e seus demais companheiros					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
10) A presença de PNEE's proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença de PNEE's não interfere no progresso dos seus colegas.					
14) Incluir PNEE's em turma regular acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.					
15) As PNEE's participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					
16) O tempo de atenção requerido pelas PNEE's prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE's.					
17) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
da existência de recursos materiais e humanos para receber P NEE's , nas turmas de ensino regular.					

### Validação da questão 11

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 11

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos do gestor face à inclusão de PNEE's na sala de aula.

**11. No exercício da gestão sente dificuldade na inclusão das PNEE's nas salas de aula.**  
(assinale com um x a opção correta)

- Sim
- Não

## Validação da questão 11

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 11.1

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos do gestor face à inclusão de PNEE's nas turmas de ensino regular.

**11.1. Se respondeu sim na questão anterior assinale com um x as limitações com as quais está mais de acordo.**

Barreiras físicas/arquitetônicas	
Barreiras atitudinais no interior da escola	
Dificuldade em reunir o corpo docente para estudarem os documentos recebidos do MEC.	
Dificuldade em conseguir parcerias.	
Dificuldade para envolver a comunidade escolar e entorno nas ações desenvolvidas na escola.	
Dificuldade em obter apoio da Secretaria Municipal de Educação para a implementação da política de inclusão escolar.	
Desconhecimento da legislação	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	

Falta de formação em Educação Especial.	
Dificuldades na orientação da elaboração de um Currículo Específico Individual	
Dificuldades na orientação de como proceder à avaliação das PNEE's	
O elevado número de alunos por turma	

### Validação da questão 11.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

## ANEXO II

### Questionário destinado à docentes não participante da pesquisa para validação

(Reelaborado a partir de Rita, 2016)

Caro (a) docente,

Estou realizando um estudo orientado pela Professora Doutora Ana Paula Alves, no âmbito de um Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa em Portugal.

Para tanto, com base na literatura e em documentos encontrados sobre a temática, tive a necessidade de elaborar um questionário que tem como objetivo investigar como o gestor de uma escola que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003 tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

Nesse sentido, o questionário procura refletir, entre outras questões, sobre o estilo de gestão exercida pelo gestor da escola em estudo, bem como, quais ações esse profissional tem desenvolvido na escola em que atua, frente às políticas públicas de educação inclusiva.

O questionário está dividido em quatro partes. A primeira parte destina-se a obter os dados biográficos dos participantes, assim como sua formação e experiência profissional. A segunda parte destina-se a recolher dados em relação ao estilo de gestão exercida pelo gestor na escola em que atua. A terceira parte destina-se a recolher dados em relação ao tipo de relação que os docentes têm com o (a) gestor (a). A quarta parte destina-se a recolher dados em relação à atitude dos docentes face à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas do ensino regular.

Portanto, venho por este meio solicitar a sua colaboração na validação deste questionário a ser utilizado numa Escola Municipal em Imperatriz no Estado do Maranhão/ Brasil - a qual foi uma das escolas piloto participantes do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade. Assim sendo, agradeço que disponha de alguns minutos para comentar, nos locais indicados, todas as observações que considere oportunas acerca da redação das perguntas e respostas, adequação das mesmas ao conteúdo que pretende conhecer, assim como a possibilidade de ampliar ou suprimir determinados pontos.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida adicional, favor entrar em contato através do e-mail: [eneida\\_33@yahoo.com.br](mailto:eneida_33@yahoo.com.br) ou por meio do celular nº (98) 98238367

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Maria Eneida Costa dos Santos

## Texto de Apresentação do Questionário

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas**”.

Este estudo é realizado como projeto final do mestrado em Docência e Gestão da Educação pela Universidade Fernando Pessoa, cujo objetivo geral é investigar como o gestor de uma escola pública que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003, no Brasil, tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

*Maria Eneida Costa dos Santos*

## Parte I

### Questão 1

**Objetivo:** Recolher dados em relação à idade dos docentes para uma melhor contextualização.

**6. Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 22 – 29 anos
- 30 – 39 anos
- 40 - 49 anos
- 50 – 59 anos
- Mais de 60 anos

### Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 2

**Objetivo:** Recolher dados sobre o gênero dos docentes para uma melhor contextualização.

**7. Género** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino  
 Masculino

**Validação da questão 2**

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

**Questão 3**

**Objetivo:** Recolher dados em relação a formação académica dos docentes para uma melhor contextualização.

**8. Formação académica** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Bacharelado  
 Licenciatura: Qual? \_\_\_\_\_  
 Especialização: Qual? \_\_\_\_\_  
 Mestrado: Qual? \_\_\_\_\_  
 Doutorado

### Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 4

**Objetivo:** Recolher dados em relação aos anos de serviço na docência para uma melhor contextualização.

**9. Total de anos no exercício da docência** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- Mais de 15 anos

#### Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

#### Questão 5

**Objetivo:** Recolher dados referentes à experiência profissional do docente em turmas com pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE's do ensino regular.

**5. Total de anos de experiência profissional do docente em turmas com PNEE's do ensino regular** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*).

- 0 ano
- 1 – 5 anos
- 5 – 10 anos
- 10 ou mais anos

#### Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Questão 6

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao tipo de vínculo do docente com o poder público para uma melhor contextualização.

**6. Tipo de vínculo com o poder público municipal** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor (a) da rede municipal concursado
- Professor (a) da rede municipal contratado

### Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Parte II

### Questão 7

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao estilo de gestão exercida pelo gestor na escola em que atua.

**7. Pretende-se descobrir qual o perfil do gestor de sua escola. Das opções abaixo, marque a que mais se identifica com o perfil do seu gestor (assinale a opção que considera mais adequada).**

- Gestor democrático – aquele que tem como característica integrar e utilizar em seu trabalho as ideias e contribuições dos professores.
- Gestor centralizador – aquele que, na maioria das vezes, exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a ser seguido e toma isoladamente as decisões.

**Validação da questão 7**

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

**Questão 8**

**Objetivo:** Recolher dados em relação às ações desenvolvidas pelo gestor frente ao processo inclusivo.

**8 - Pretende-se verificar a opinião dos docentes em relação às ações do gestor frente ao processo inclusivo (assinale a opção que considera mais adequada tendo em conta a sua experiência atual).**

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
8.1 – O (a) gestor (a) costuma divulgar entre os docentes os Documentos Orientadores, Leis, Decretos e Programas que são publicados pelo Ministério da Educação - MEC referentes à Educação Inclusiva ?				
8.2 - O gestor costuma reunir com os docentes para analisarem, refletirem e agirem com base nos Documentos Orientadores recebidos do MEC e/ou outros referentes à política de inclusão?				
8.3 – O (a) gestor (a) costuma reunir com os demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, demais funcionários da escola para conscientizá-los dos direitos das PNEE's e do dever da sociedade para com eles?				
8.4 - O (a) gestor(a) costuma promover ações junto à comunidade escolar e entorno voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos?				
8.5 – O (a) gestor (a) costuma não envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação para que a política de inclusão escolar seja implementada na sua escola?.				
8.6 – O (a) gestor (a) costumar ir em busca de parcerias que possam contribuir para a implementação da política inclusiva?				
8.7 O (a) gestor (a) costuma alertar os docentes acerca da necessidade de garantir no Projeto Político Pedagógico a igualdade de acesso e permanência com sucesso das PNEE's?				

### Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### Parte III

#### Questão 9

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao tipo de relação que os docentes têm com o (a) gestor (a).

9. Pretende-se verificar qual o tipo de relação que os docentes têm com o (a) gestor (a) fora do ambiente escolar(*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Estritamente profissional
- Amizade
- Relação afetiva
- Outra: \_\_\_\_\_

#### Validação da questão 9

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

## Parte IV

### Questão 10

**Objetivo:** Recolher dados em relação à atitude dos docentes face à inclusão das PNEE's nas turmas do ensino regular.

**10. Indique sua concordância ou discordância referente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de PNEE's na turma do ensino regular.**

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão das PNEE's, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem.					
2) As PNEE's devem permanecer na escola regular mesmo sem sala de apoio.					
3) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progredem mais rapidamente devido ao contato que estes estabelecem com os demais alunos da turma.					
4) Ensinar PNEE's nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem necessidades educacionais especiais.					
5) As PNEE's não podem enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".					
6) A inclusão de PNEE's na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
7) Não é possível ensinar alunos ditos “normais” e PNEE’s na mesma sala de aula.					
8) A inclusão de PNEE’s em turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação das PNEE’s numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.					
10) A presença de PNEE’s proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens acadêmicas das PNEE’s progredem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença de PNEE’s não interfere no progresso dos seus colegas.					
14) Incluir na turma regular acarreta mais benefícios que problemas/constrangimento.					
15) As PNEE’s participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
16) O tempo de atenção requerido pelas PNEE's prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem necessidades educacionais especiais.					
17) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber PNEE's, nas turmas de ensino regular.					

### **Validação da questão 10**

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### **Questão 11**

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos dos docentes face à inclusão de PNEE's na sala de aula.

11. Na prática educativa sente dificuldade na inclusão das PNEE's nas salas de aula.  
(assinale com um x a opção correta)

- Sim  
 Não

**Validação da questão 11**

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

**Questão 11.1**

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos dos inquiridos face à inclusão de PNEE's na sala de aula.

11.1 Se respondeu **sim** na questão anterior, assinale com um x as limitações com as quais está mais de acordo.

Barreiras físicas/arquitetônicas	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com PNEE's.	
Atitudes pouco receptiva de alguns colegas na prática de ensino diária.	
Falta de aceitação das PNEE's pelos seus pares.	
Atitudes pouco receptivas da comunidade educativa face às PNEE's	
Desconhecimento da legislação	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	

Falta de formação em Educação Especial.	
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual	
Dificuldades em proceder à avaliação das PNEE's	
O elevado número de alunos por turma	

### Validação da questão 11.1

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

### ANEXO III

#### Questionário pós-validação destinado ao gestor escolar

(Adaptado ao presente estudo a partir de Rita, 2016)

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas**”.

Este estudo é realizado como projeto final do mestrado em Gestão da Educação pela Universidade Fernando Pessoa, cujo objetivo geral é investigar como o gestor de uma escola pública que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003, no Brasil, tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

*Maria Eneida Costa dos Santos*

## Parte I

1. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)
  - 22 – 29 anos
  - 30 – 39 anos
  - 40 - 49 anos
  - 50 – 59 anos
  - Mais de 60 anos
2. **Gênero** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)
  - Feminino
  - Masculino
3. **Formação acadêmica** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Bacharelado
  - Licenciatura: Qual? \_\_\_\_\_
  - Especialização: Qual? \_\_\_\_\_
  - Mestrado: Qual? \_\_\_\_\_
  - Doutorado
4. **Total de anos no exercício da gestão escolar** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Menos de 5 anos
  - 5 – 10 anos
  - 11 – 15 anos
  - Mais de 15 anos
5. **Total de anos de serviço frente à gestão escola atual** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Menos de 5 anos
  - 5 – 10 anos
  - 11 – 15 anos
  - Mais de 15 anos
6. **Total de anos de experiência profissional do gestor frente a escolas em que há pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE's** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*).
  - 0 ano
  - 1 – 5 anos
  - 5 – 10 anos

- 10 ou mais anos

**7. Tipo de vínculo do gestor com o poder público** (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Professor da rede municipal concursado  
 Gestor contratado  
 Eleição de Gestor

**8 - Na sua prática diária que tipo de gestão exerce?** (assinale a opção que corresponde ao seu caso).

- Gestão democrática – aquele que tem como característica integrar e utilizar em seu trabalho as ideias e contribuições dos professores.  
 Gestão centralizadora – aquele que, na maioria das vezes, exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a ser seguido e toma isoladamente as decisões.

**9. Pretende-se verificar a opinião do gestor em relação às suas ações frente ao processo inclusivo** (assinale a opção que considera mais adequada tendo em conta a sua experiência atual).

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
9.1 – A gestão costuma divulgar entre os docentes os documentos orientadores, leis, decretos e programas que são publicados pelo Ministério da Educação - MEC referentes à educação inclusiva ?				
9.2 – A gestão costuma reunir com os docentes para analisarem, refletirem e agirem com base nos documentos orientadores recebidos do MEC e/ou outros referentes à política de inclusão?				
9.3 – A gestão costuma reunir com os demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, demais funcionários da escola para conscientizá-los dos direitos das PNEE's e do dever da sociedade para com eles?				
9.4 – A gestão costuma promover ações junto à comunidade escolar e entorno voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos?				

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
9.5 – A gestão costuma não envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação para que a política de inclusão escolar seja implementada na sua escola?.				
9.6 – A gestão costumar ir em busca de parcerias que possam contribuir para a implementação da política inclusiva?				
9.7 A gestão costuma alertar os docentes acerca da necessidade de garantir no Projeto Político Pedagógico a igualdade de acesso e permanência com sucesso das PNEE's?				

**10.** Pretende-se verificar qual o tipo de relação que a gestão tem com os docentes fora do ambiente escolar (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Estritamente profissional
- Amizade
- Relação afetiva
- Outra: \_\_\_\_\_

### Parte III

**11. Indique sua concordância ou discordância referente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular.**

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão de PNEE's, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem.					
2) As PNEE's devem permanecer na escola regular mesmo sem sala de apoio.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
3) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais rapidamente devido ao contato que estes estabelecem com os alunos da turma.					
4) Ensinar PNEE's nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.					
5) As PNEE's não podem enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".					
6) A inclusão das PNEE's na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					
7) Não é possível ensinar pessoas ditas "normais" e PNEE's na mesma sala de aula.					
8) A inclusão de PNEE's nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação das PNEE's numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".					
10) A presença de PNEE's proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença de PNEE's não interfere no progresso dos seus colegas.					
14) Incluir na turma regular PNEE's acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.					
15) As PNEE's participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					
16) O tempo de atenção requerido pelas PNEE's prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem necessidades educacionais especiais – NEE's.					
17) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber PNEE's, nas turmas de ensino regular.					

12. No exercício da gestão sente dificuldade na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEE's nas salas de aula. (assinale com um x a opção correta)

- Sim  
 Não

12.1 Se respondeu sim assinale com um x as limitações com as quais está mais de acordo.

Barreiras físicas/arquitetônicas	
Barreiras atitudinais no interior da escola	
Dificuldade em reunir o corpo docente para estudarem os documentos recebidos do MEC.	
Dificuldade em conseguir parcerias.	
Dificuldade para envolver a comunidade escolar e entorno nas ações desenvolvidas na escola.	
Dificuldade em obter apoio da Secretaria Municipal de Educação para a implementação da política de inclusão escolar.	
Desconhecimento da legislação	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	
Falta de formação em Educação Especial.	
Dificuldades na orientação da elaboração de um Currículo Específico Individual	
Dificuldades na orientação de como proceder à avaliação das PNEE's	
O elevado número de alunos por turma	

## ANEXO IV

### Questionário pós-validação destinado aos docentes

(Adaptado ao presente estudo a partir de Rita, 2016)

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas**”.

Este estudo é realizado como projeto final do mestrado em Gestão da Educação pela Universidade Fernando Pessoa, cujo objetivo geral é investigar como o gestor de uma escola pública que aderiu ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003, no Brasil, tem contribuído para a implementação das políticas de inclusão no interior da escola em que atua.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

*Maria Eneida Costa dos Santos.*

## Parte I

1. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)
  - 22 - 29 anos
  - 30 - 39 anos
  - 40 - 49 anos
  - 50 -59anos
  - Mais de 60 anos
2. **Gênero** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)
  - Feminino
  - Masculino
3. **Formação acadêmica** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Bacharelado
  - Licenciatura: Qual? \_\_\_\_\_
  - Especialização: Qual? \_\_\_\_\_
  - Mestrado: Qual? \_\_\_\_\_
  - Doutorado
4. **Total de anos no exercício da docência** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Menos de 5 anos
  - 5 – 10 anos
  - 11 – 15 anos
  - Mais de 15 anos
5. **Total de anos de exercício na docência na escola atual** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)
  - Menos de 5 anos
  - 5 – 10 anos
  - 11 – 15 anos
  - Mais de 15 anos
6. **Total de anos de experiência profissional do docente em turmas com pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE's no ensino regular** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*).

- 0 ano
- 1 – 5 anos
- 5 – 10 anos
- 10 ou mais anos

**7. Tipo de vínculo com o poder público municipal** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor (a) da rede municipal concursado
- Professor (a) da rede municipal contratado

## Parte II

**8. Pretende-se descobrir qual o perfil do gestor de sua escola. Das opções abaixo, marque a que mais se identifica com o perfil do seu gestor** (*assinale a opção que considera mais adequada*).

- Gestor democrático – aquele que tem como característica integrar e utilizar em seu trabalho as ideias e contribuições dos professores.
- Gestor centralizador – aquele que, na maioria das vezes, exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a ser seguido e toma isoladamente as decisões.

**9 - Pretende-se verificar a opinião dos docentes em relação às ações do gestor frente ao processo inclusivo** (*assinale a opção que considera mais adequada tendo em conta a sua experiência atual*).

	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
9.1 O (a) gestor (a) costuma divulgar entre os docentes os documentos orientadores, leis, decretos e programas que são publicados pelo Ministério da Educação - MEC referentes à educação inclusiva ?				
9.2 O gestor costuma reunir com os docentes para analisarem, refletirem e agirem com base nos documentos orientadores recebidos do MEC e/ou outros referentes à política de inclusão?				

	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
9.3 – O (a) gestor (a) costuma reunir com os demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, demais funcionários da escola para conscientizá-los dos direitos das PNEE's e do dever da sociedade para com eles?				
9.4 O (a) gestor(a) costuma promover ações junto à comunidade escolar e entorno voltadas para o desenvolvimento de valores inclusivos?				
9.5 O (a) gestor (a) costuma não envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação para que a política de inclusão escolar seja implementada na sua escola?.				
9.6 O (a) gestor (a) costumar ir em busca de parcerias que possam contribuir para a implementação da política inclusiva?				
9.7 O (a) gestor (a) costuma alertar os docentes acerca da necessidade de garantir no Projeto Político Pedagógico a igualdade de acesso e permanência com sucesso das PNEE's?				

### **Parte III**

**10.** Pretende-se verificar qual o tipo de relação que os docentes têm com o (a) gestor (a) fora do ambiente escolar(*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Estritamente profissional
- Amizade
- Relação afetiva
- Outra: \_\_\_\_\_

#### Parte IV

11. Indique sua concordância ou discordância referente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão das PNEE's na turma do ensino regular.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão das PNEE's, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem.					
2) As PNEE's devem permanecer na escola regular mesmo sem sala de apoio.					
3) As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE progridem mais rapidamente devido ao contato que estes estabelecem com os alunos da turma.					
4) Ensinar PNEE's nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem necessidades educacionais especiais.					
5) As PNEE's não podem enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".					
6) A inclusão de PNEE's na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					
7) Não é possível ensinar alunos ditos "normais" e alunos com PNEE's na mesma sala de aula.					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
8) A inclusão de alunos com PNEE's nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação das PNEE's numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".					
10) A presença de PNEE's proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens acadêmicas das PNEE's progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença PNEE's não interfere no progresso dos seus colegas.					
14) Incluir na turma regular PNEE's acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.					
15) As PNEE's participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					
O tempo de atenção requerido pelas PNEE's					

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem necessidades educacionais especiais.					
A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber PNEE's, nas turmas de ensino regular.					

**12. Na prática educativa sente dificuldade na inclusão das PNEE's nas salas de aula. (assinale com um x a opção correta)**

- Sim  
 Não

**12.1 Se respondeu sim assinale com um x as limitações com as quais está mais de acordo.**

Barreiras físicas/arquitetônicas	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com PNEE's	
Atitudes pouco receptiva de alguns colegas na prática de ensino diária.	
Falta de aceitação das PNEE's pelos seus pares.	
Atitudes pouco receptivas da comunidade educativa face às PNEE's.	
Desconhecimento da legislação	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	
Falta de formação em Educação Especial.	

Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	
Dificuldades em proceder à avaliação das PNEE's.	
O elevado número de alunos por turma	

## ANEXO V

**Referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Brasil – 2004-2010 e algumas ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino – Brasil 2007-2015.**

ANO	PUBLICAÇÃO
2004 a 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Série Educação inclusiva (quatro volumes):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentação filosófica</li> <li>2. O município</li> <li>3. A escola</li> <li>4. A família</li> </ol> </li> <li>• <b>Série Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino fundamental (sete volumes)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caderno do Coordenador e do Formador</li> <li>2. Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas</li> <li>3. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos</li> <li>4. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora</li> <li>5. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação</li> <li>6. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos/ Baixa Visão</li> <li>7. Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.</li> </ol> </li> <li>• <b>Série Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (oito volumes)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução</li> <li>2. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento</li> <li>3. Dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla</li> <li>4. Dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física</li> <li>5. Dificuldades de comunicação e sinalização - surdocegueira/múltipla deficiência sensorial</li> <li>6. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez</li> <li>7. Dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência visual</li> <li>8. Altas habilidades/superdotação</li> </ol> </li> <li>• <b>Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais</b></li> <li>• <b>Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusiva</b></li> </ul>

ANO	PUBLICAÇÃO
2004 a 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Educar na Diversidade: material de formação docente</b></li> <li>• <b>Experiências Educaconais inclusivas I</b></li> <li>• <b>Ensaio pedagógico (III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores)</b></li> <li>• <b>Série Atendimento educacional especializado (5 volumes)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. AEE – pessoa com surdez</li> <li>2. AEE – deficiência física</li> <li>3. AEE – deficiência mental</li> <li>4. AEE – deficiência visual</li> <li>5. AEE – aspectos legais e orientações pedagógicas</li> </ol> </li> <li>• <b>Ensaio pedagógico (Programa Educação Inclusiva (2006))</b></li> <li>• <b>Experiências educacionais inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade</b></li> <li>• <b>Série Educação Inclusiva- Referenciais para a Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos</b></li> <li>• <b>Documento Subsidiário à Política de Inclus</b></li> <li>• <b>Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva</b></li> <li>• <b>Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar (10 fascículos)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A escola comum inclusiva</li> <li>2. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual</li> <li>3. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira</li> <li>4. Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez</li> <li>5. Surdocegueira e deficiência múltipla</li> <li>6. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa</li> <li>7. Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial</li> <li>8. Livro acessível e informática acessível</li> <li>9. Transtornos globais do desenvolvimento</li> <li>10. Altas habilidades/superdotação</li> </ol> </li> </ul>
	<p><b>Fonte: Adaptado de Soto (2011)</b></p>

ANO	PUBLICAÇÃO
	<b>Algumas ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.</b>
<b>Entre 2007 e 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial</li> <li>• Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais</li> <li>• Programa Escola Acessível</li> <li>• Programa BPC na Escola</li> <li>• Transporte Escola Acessível</li> <li>• Projeto Livro Acessível</li> <li>• Centro de Formação e Recursos – CAP, CAS E NAAH/S</li> <li>• Projeto Sistema FM</li> <li>• Prêmio Experiências Educaconais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças</li> <li>• Educação Bilíngue – formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais</li> <li>• PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa</li> </ul>
	<b>Fonte: Ministério da Educação (2016)</b>



## ANEXO VI

### Declaração de consentimento informado

#### Designação do Estudo (em português):

Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: o papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas.

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo).....,

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e métodos, Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados únicos e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar do estudo em causa.

Data: \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_

Assinatura do participante no estudo:

---

## ANEXO VII

### Carta de apresentação da aluna de mestrado



Universidade Fernando Pessoa

#### Carta de Apresentação Aluna de Mestrado

Assunto: Pesquisa de Dissertação de Mestrado na área de Educação

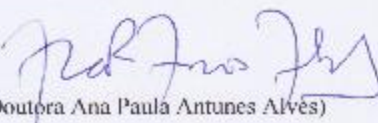
Apresento a Sra. **MARIA ENEIDA COSTA DOS SANTOS**, aluna do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, com o nº 34782, desta Instituição de Ensino Superior.

Informo que a referida aluna está em processo de pesquisa bibliográfica e de trabalho de campo, para a formulação do problema de investigação e posterior formulação da sua Dissertação de Mestrado na área de Docência e Gestão da Educação.

Solicito a possibilidade da aluna indicada, ser recebida e apoiada no que for possível, para que a mesma possa desenvolver uma ou mais metodologias de pesquisa previstas para esse tipo de trabalho.

Atenciosamente,

Porto, 28 de julho de 2017.

  
(Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves)

## ANEXO VIII

### Ofício Circular N° 44/2014/DPEHUC/SECADI/MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Ofício Circular n° 44 /2014 /DPEDHUC/SECADI/MEC

Brasília, 17 de abril de 2014.

Ao(à) Senhor(a) Secretário(a) Municipal de Educação

Assunto: **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.**

Senhor(a) Secretário(a),

O Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vem desenvolvendo, ao longo dos últimos 10 anos, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade constituiu-se em duas etapas. A primeira delas, de 2003 a 2010, teve como centralidade a formação continuada de professores/as e gestores/as escolares para a inclusão de pessoas com deficiência aos sistemas educacionais públicos de ensino; e a segunda, de 2011 a 2014, teve a finalidade de contribuir com a formação continuada de educadores(as) e gestores(as) escolares dos sistemas públicos de ensino tendo como eixos temáticos a Educação em Direitos Humanos e Cidadania, a Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Educação do Campo e Quilombola e Educação Escolar Indígena com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

A partir do segundo semestre de 2013, esta SECADI/MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e da Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar (DPEDHUC/CGAIE), realizou estudo avaliativo com a finalidade de verificar as condições materiais de realização do respectivo Programa, bem como o impacto desse nos sistemas públicos de ensino. Essa avaliação foi realizada em todas as regiões brasileiras e envolveu os 166 municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, de acordo com Ofício Circular n° 91, de 5 de setembro de 2013.

Tendo como referência os dados e informações coletados, à luz dos resultados do respectivo estudo avaliativo, a SECADI/MEC, por meio da DEPDHUC/CGAIE, decidiu que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade deverá ser submetido a um amplo e aprofundado processo de reformulação e reorganização, o que envolverá a elaboração de novos marcos teóricos e práticos, com vistas ao cumprimento do objetivo a que se propõe como política educacional com caráter inclusivo voltado à diversidade.

Nessa perspectiva, informamos que os Planos de Trabalho Anuais (PTA) e os Projetos de Curso enviados a esta DPEDHUC/CGAIE não serão submetidos à análise técnica, portanto, a partir de 2014, não mais serão realizados repasses e/ou liberações de recursos referentes à subação 2.5.3.2 do PAR. Dessa forma, cabe ressaltar que o ano vigente terá como meta atingir a totalidade de execução do recurso já repassado, ou seja, todos os municípios-polo que possuem recursos em conta, vinculados à subação 2.5.3.2, de apoio financeiro do MEC, conveniados no ano de 2011 ou que tenham termos de compromisso do ano de 2013, deverão executar os Seminários Regionais já previstos e enviar o Relatório de Execução à Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar (CGAIE), equipe gestora do Programa no SECADI/MEC, acompanhando os repasses e contratos de 2011 a 2014.

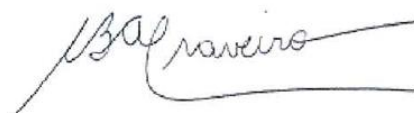
Nesta perspectiva, esclarecemos que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade será objeto de uma ampla e aprofundada análise, considerando os seus 10 anos de existência. Assim, toda a execução financeira deverá ser encerrada, preferencialmente, até dezembro de 2014, para que sejam revistas as condições materiais e objetivas dos municípios-polo com vistas a encaminhamentos que se farão necessários.

À oportunidade, contamos com a compreensão e a colaboração de todos/as os/as envolvidos/as nesse processo, de forma que possamos encerrar o ano de 2014 com a plena execução do que foi previsto como meta financeira desta gestão. Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos e informamos que o apoio técnico-pedagógico à execução dos Seminários Regionais terá continuidade pelos canais ora conhecidos pelas equipes gestoras nos municípios-polo: [educacaoinclusiva@mec.gov.br](mailto:educacaoinclusiva@mec.gov.br) e/ou (61) 2022-9108/9082/9097.

Atenciosamente,

  
**SIMONE MEDEIROS**  
Coordenadora Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar

De acordo,

  
**CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO**  
Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania