

Christiana Figueiredo Cruz

**AS IMPLICAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Coelho

Porto, 2018

Christiana Figueiredo Cruz

**AS IMPLICAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Porto, 2018

Christiana Figueiredo Cruz

**AS IMPLICAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Assinatura: _____

Projeto de Investigação apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação: Docência e Gestão da Educação, sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2018

RESUMO

A educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspetos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Assim sendo, um elemento necessário à promoção de uma educação inclusiva é a formação e a conscientização da gestão para a inclusão destes alunos.

Este projecto teve como objetivo compreender como os gestores escolares promovem o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em suas escolas, bem como, descrever estratégias de intervenção de gestão escolar que contribuam para essa inclusão.

Para se atingirem os objetivos pretendidos, esta pesquisa contou com a participação de 8 gestoras da cidade do Recife, sendo quatro da rede pública e quatro da rede privada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aos dados obtidos foi feita uma análise de conteúdo.

Conclui-se que a gestão escolar quando se encontra revestida por característica considerada integradora e/ou especial, não favorece o processo de inclusão de alunos com NEE, criando barreiras que dificultam o acesso, o ingresso e a permanência destes alunos, bem como uma aprendizagem de qualidade.

Enquanto uma gestão considerada inclusiva, elabora estratégias de intervenção que facilitam a implantação da inclusão escolar dos alunos com NEE (s), congregando toda equipa no fim único de possibilitar que todos os sujeitos aprendam e participem da sociedade.

Face a estas conclusões foi elaborada uma proposta de projecto de intervenção a ser apresentado aos participantes

Palavras-chave: Gestor Escolar, Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais

ABSTRACT

The inclusive education implies a process of restructuring all the constitutive aspects of the school, involving the management of each unit and the own educational systems. In this way, it's necessary to promote inclusive education and training and management awareness for the inclusion of these students. This project aimed to understand how these school managers promote the project of inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in their schools, as well as describe strategies of intervention of school management that contribute to this inclusion.

In order to achieve the intended objectives, this research had the participation of 8 (eight) managers from the city of Recife, four of them from the public sector and four from the private sector. Semistructured surveys were performed and a content analysis was performed. It was concluded that the school management when it's covered by a characteristic that's considered integrative and / or special, doesn't favor the integration process of students with SEN, creating barriers that make it difficult for students to access, stay and stay, as well as learning quality.

While a management considered inclusive, it elaborates intervention strategies that facilitate the implantation of the school inclusion of the students with SENs, congregating all the team in the unique purpose of enabling all the subjects to learn and participate in the society.

Based on these conclusions, a proposal for an intervention project was prepared and presented to the participants.

Keywords: School management. Inclusive education. Educational needs.

DEDICATÓRIA

Dedico aos alunos com necessidades educacionais especiais, que me ajudaram, durante minha trajetória acadêmica e profissional, a entender o valor da vida, da diversidade e do aprendizado mútuo.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores/educadores que passaram na minha vida e me fizeram entender que o único meio de transformação passa pela educação, a eles a minha eterna admiração, em especial a minha orientadora Doutora Fátima Coelho.

A todas às crianças que convivo ou convivi, todas especiais na sua singularidade, simplicidade e diferenças, que me fazem entender que tudo é possível quando nos propomos a fazer, acreditando nos nossos sonhos e objetivos. Serei sempre aprendiz delas.

A minha família, meu porto seguro e em especial, a grande educadora e mestra que é minha mãe, meu grande exemplo.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	VI
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
I. INTRODUÇÃO	- 1 -
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA	- 4 -
II - REFERENCIAL TEÓRICO.....	- 5 -
1. Educação Inclusiva: Definições e Questões Atuais.....	- 5 -
1.1 <i>Benefícios da Inclusão</i>	- 9 -
2. Necessidades Educacionais Especiais: conceitos e orientações para atuação pedagógica.....	- 14 -
2.1 <i>Diferentes fases do processo da inclusão</i>	- 16 -
3. Gestão Escolar: conceitos e implicações do projecto político pedagógico em tempos de inclusão	- 20 -
3.1 <i>Gestão Escolar no Brasil</i>	- 23 -
3.2 <i>O papel do gestor face à inclusão</i>	- 26 -
4. Estratégias de intervenção de gestão escolar facilitadoras da implementação da Educação Inclusiva.....	- 30 -
4.1 <i>Barreiras e facilitadores face à inclusão no âmbito escolar</i>	- 34 -
PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO	- 40 -
II. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	- 41 -
III - METODOLOGIA	- 43 -
1. Abordagem e Tipo de Pesquisa	- 43 -
2. Campo e Caracterização dos Participantes.....	- 44 -
3. Instrumentos e Procedimentos.....	- 46 -
VI.PROPOSTA DE PROJECTO DE INTERVENÇÃO.....	- 73 -
VII. CRONOGRAMA DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO	- 77 -
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 78 -

Referências	- 81 -
ANEXOS	- 86 -
ANEXO 01 - SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO	- 86 -
ANEXO 02 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	- 87 -
ANEXO 03 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	- 89 -
ANEXO 04 – QUESTIONÁRIO PARA A INVESTIGAÇÃO	- 90 -
ANEXO 05 – VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO	- 91 -
ANEXO 06 – TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO	- 95 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Categorias da Gestão.....- 65 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Escolas onde se realizou a pesquisa	- 44 -
Quadro 02: Caracterização das Participantes da Pesquisa.....	- 45 -
Quadro 03: Plano Geral da Pesquisa	- 48 -
Quadro 04 : Dimensão: Conceito de Integração e Inclusão	- 49 -
Quadro 05: Dimensão: Escola Inclusiva x Projecto Educativo	- 50 -
Quadro 06: Dimensão: Reconhecimento de Escola Inclusiva.....	- 51 -
Quadro 07: Dimensão: Divulgação de inclusão escolar	- 52 -
Quadro 08: Dimensão Modelo de Referência para crianças com necessidades educativas	- 53 -
Quadro 9: Composição da Equipa Multidisciplinar	- 54 -
Quadro 10 – Dimensão: Incentivo a Formação sobre Necessidades Educativas Especiais	- 56 -
Quadro 11 – Dimensão: Direção Escolar e Dificuldades no Processo de Inclusão ...	- 58 -
Quadro 12 – Dimensão: Acessibilidade do Espaço Escolar.....	- 60 -
Quadro 13: Dimensão: Estratégias de intervenção de gestão escolar-contribuições para inclusão de alunos com NEE	- 61 -
Quadro 14: Dimensão: Tempo de atuação inclusiva	- 63 -
Quadro 15: Dimensão: Avaliação dos resultados dos alunos com NEE	- 64 -

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Projecto de Intervenção	- 73 -
Tabela 02: Cont. Projecto de Intervenção	- 74 -
Tabela 03: Cont. Projecto de Intervenção	- 75 -
Tabela 04: Cont. Projecto de Intervenção	- 76 -
Tabela 05: Cronograma do Projecto	- 77 -

LISTA DE ABREVIATURAS

FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GE	Gestora Escolar
LDBEN 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

I. INTRODUÇÃO

Áspero é o caminho da aprendizagem, mas dessa experiência pessoal resulta a suavidade da existência (Herrigel, 1983, p.57)

O objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor escolar frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Na atualidade, em várias partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Nesse contexto, Gatti (2011) sinaliza que a atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação e as desigualdades de origem socioeconômicas passam a ser ombreadas com outras, como as de gênero, étnico-raciais, de idade, orientação sexual e das pessoas com deficiência. No campo educacional, o paradigma da Educação Inclusiva surgiu para se contrapor ao da exclusão escolar, onde alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas por essa instituição. Nessa perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar, pois ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos.

Reconhecemos que a realidade está longe de concretizar os ideais de uma educação para todos e o fundamental é tornar efetivas as políticas existentes, para que mecanismos legais possam concretizar o direito de todos os alunos conviverem e aprenderem juntos em espaços regulares de ensino (Garcia, 2007). Nessa perspectiva, o grande desafio é organizar as escolas, de forma que estas possam contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE.

A figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva inclusiva é de essencial relevância, todavia, não podemos menosprezar o papel do gestor escolar frente a este processo. A educação, em tempos de inclusão, traz à emergência de se prever e prover uma escola que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, com o compromisso de toda comunidade escolar estar envolvida, de forma a contribuir com a transformação destes espaços educativos.

Pacheco (2007) afirma que, para que a inclusão total aconteça na educação, é indispensável o envolvimento das famílias, educadores, gestores e profissionais da escola neste processo, assim como, o ambiente de aprendizagem escolar precisa oferecer condições adequadas para a aprendizagem de todos os educandos, reconhecendo suas limitações e construindo novas vertentes para as práticas pedagógicas.

Tendo em vista a importância da gestão no processo de construção de escolas inclusivas, este projecto de investigação tem como objetivo analisar como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com NEE (s) em oito escolas da região brasileira, para que possam ser sugeridas e executadas propostas que modifiquem questões que não estão sendo bem conduzidas em prol de uma gestão em tempos de inclusão.

Este projecto de intervenção visa, portanto, a compreensão como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições participantes deste estudo. Pretende-se a partir desta compreensão, encontrar estratégias de intervenção que facilitem a implantação da inclusão escolar dos referidos alunos nestas instituições.

O conteúdo deste trabalho encontra-se dividido em cinco partes. Numa primeira parte pretende-se apresentar uma revisão da literatura existente relacionada com as seguintes temáticas: Educação Inclusiva, trazendo definições e questões atualizadas; Necessidades Educacionais Especiais, apresentando conceitos e orientações para atuação pedagógica e Gestão Escolar, fazendo referências as implicações do projecto político em tempos de inclusão.

Na segunda parte, expõem-se o percurso metodológico utilizado na realização deste estudo, explicando as escolhas a respeito do cenário, dos sujeitos participantes e dos instrumentos de coletas de dados.

Na terceira parte do projecto, serão apresentados e analisados os resultados obtidos, no que se refere as implicações do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais. Na quarta parte, apresenta-se uma proposta de projecto de intervenção de gestão escolar, com vistas à melhoria do processo de inclusão dos alunos com NEE nas escolas participantes deste estudo. Na última parte, procede-se às considerações finais relacionadas a este projecto de intervenção, indicando as contribuições deste estudo para a compreensão do fenómeno investigado e, por fim, as referências bibliográficas que nortearam o estudo.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

II - REFERENCIAL TEÓRICO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim, porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino” (Mittler, 2003, p. 36).

1. Educação Inclusiva: Definições e Questões Atuais

Na atualidade, em várias partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Nesse contexto, Gatti (2011) sinaliza que a atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação, e as desigualdades de origem socioeconômicas passam a ser ombreadas com outras, como as de gênero, étnico-raciais, de idade, orientação sexual e das pessoas com deficiência.

Segundo Carvalho (2004), a educação inclusiva não abrange apenas pessoas com incapacidades físicas, sensoriais, mentais ou altas habilidades; é uma educação para todos os sujeitos, que reconhece e atende a todas as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas alunos com deficiência seriam ajudados, e sim, todos os alunos que, por inúmeras causas - endógenas ou exógenas- temporárias ou permanentes- apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Segalla (2012) amplia a visão inclusiva quando assegura que o direito à educação inclusiva não é apenas um direito dos alunos com deficiência, porém também daqueles que não as têm, porque TODOS precisam aprender a conviver com as diferenças e assim, se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes.

A Organização das Nações Unidas, estimulada por movimentos sociais cada vez mais veementes e organizados em prol do tema Deficiência, elegeu o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. A partir desse marco, o conceito de inclusão passou a ser debatido em todo o mundo, através da realização de Congressos, Conferências e da aprovação de Declarações, Convenções, Leis, Decretos e Políticas (Mazzotta, 2001).

Carvalho (2000) lembra que, especificamente para pessoas que apresentam, incapacidades, consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), art. 7º:

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, tem direito à igual proteção da lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (Carvalho, 2000, p. 17).

Apesar de já estarmos distantes cinco décadas da proclamação e do reconhecimento dos direitos que constam na declaração citada, constata-se, com pesar, que as pessoas consideradas diferentes, por apresentar qualquer limitação, em muitas situações continuam sendo discriminadas e excluídas do acesso e do usufruto dos bens e serviços que se encontram socialmente disponíveis.

O debate sobre a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática -no campo da educação- de um movimento mundial, a partir da década de 1980, denominado inclusão social, que tem como princípio básico a igualdade de direitos e de oportunidades entre todos os membros da comunidade.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Mec, 2008). Para a UNESCO, levar em conta a educação como direito humano e bem público, permite às pessoas, exercerem seus direitos e não ficarem excluídas da sociedade (UNESCO, 1990).

Na década de 1990, dois documentos internacionais tornaram-se referência da inclusão: a Declaração Universal de Educação para todos, realizada em 1990, em Joimten na Tailândia (UNESCO, 1990), que fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional; nessas metas constava a necessidade de melhorar a educação de pessoas com NEE. E a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, produzida pela UNESCO em 1994, na Espanha (UNESCO, 1994),

onde foi averiguada a necessidade da inclusão da própria Educação Especial na estrutura da *educação para todos*, que foi oficializada em Jomtiem.

Esses documentos mundiais convidaram os governos a estabelecer políticas públicas para a Educação, voltadas ao direito de todos à educação escolarizada, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, estabelecendo entre outros aspetos que os governos devem priorizar o aprimoramento dos seus sistemas educacionais para se tornarem aptos a incluir todos os alunos, sem exceção.

Santana (2016) afirma que a questão, expressada como problema social e educacional, que tem envolvido a pessoa com deficiência passou a compor agendas e a fazer parte de pautas de discussões para a elaboração de políticas públicas em diversos setores e espaços governamentais e não governamentais, com a participação de organismos internacionais, nacionais, universidades e movimentos sociais que contam com o protagonismo de pais, professores, pesquisadores e pessoas com deficiência.

Nessa incursão, foram realizados congressos, conferências e fóruns que resultaram em aprovações de declarações, convenções, protocolos, dentre outros documentos e textos legais, de que decorreram diretrizes orientadoras de políticas públicas, na perspectiva de um sistema de educação inclusivo. Neste novo milênio, uma atenção especial é dada aos debates educacionais, quer entre professores, quer entre acadêmicos e políticos, bem como em toda a sociedade civil. A discussão entre esses grupos tem sinalizado para um novo debate, que coloca as questões relacionadas com a educação das pessoas com deficiência como um problema social. Emerge esse como um modelo de educação inclusiva, fundada nos direitos humanos, no sentido real de uma sociedade inclusiva, pluralista e diversa (Santana et al., 2014).

Podemos considerar que as ações das organizações políticas e civis que surgiram nos últimos anos têm caminhado em direção à construção de novas formas de cidadania, mediante o reconhecimento dos direitos e a incorporação na sociedade de grupos, até então excluídos, dentre os quais o de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que, no caso específico das pessoas com deficiência, para além dos direitos, eles também

lutavam e lutam pelo reconhecimento de sua existência. Sobre esse assunto, Santos (1997, p. 122), nos tem alertado que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Reconhece-se nesse pressuposto que, por um lado, seus fundamentos fazem emergir a necessidade de mudanças em nível pedagógico, de formação docente e de gestão educacional, além de se exigirem mudanças atitudinais frente à concretização do direito de todos à educação (MEC, 2010).

Pimentel (2013) concorda com Martins (2012), quando enfatiza que a inclusão educacional requer professores preparados para compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. E complementa, afirmando que a inexistência dessa formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, pois estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem do seu grupo.

Segundo Araújo (2016), a batalha pela inclusão escolar, pela valorização da diversidade humana e pelo reconhecimento e aceitação das diferenças tem que continuar, pois todos que fazem parte deste planeta Terra precisam acreditar que qualquer ser humano possui potencialidades e que as formas de inclusão almejadas são todas que incluem respeito, afeto e dignidade.

Conclui-se então que, a Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre alunos com e sem deficiências. Aprender a conviver e a relacionar-se com pares que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro e a igualdade. O aluno com deficiência deve permanecer na escola todo o tempo junto de seus pares, isto significa a fusão dos sistemas regular e especial, significa escola inclusiva. Escola democrática.

1.1 Benefícios da Inclusão

A transformação do espaço escolar em um ambiente ético, que possibilite a existência e a aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam a colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem requer responsabilidade e espírito de coletividade por parte da equipa pedagógica. Assim, reafirmamos que a inclusão em educação é um movimento infindável de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os sujeitos da escola, envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar, a redução de barreiras à aprendizagem e à participação, a politização dos conteúdos escolares, a reestruturação de práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes, a concepção da diferença como possibilidade e apoio à aprendizagem e o reconhecimento que a inclusão em educação é um aspeto da inclusão na sociedade (Ainscow, 2009).

O vocábulo inclusão implica no ato ou efeito de incluir. Por sua vez, incluir significa, segundo consta no Novo Dicionário Aurélio: abranger; compreender; envolver conter em si (Ferreira, 1999). Conforme ressalta Mader (1996, p. 47) a inclusão é:

[...] o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, [...] uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garanti dos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001, p. 20) entendem por inclusão:

A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Em consonância com essa conceituação, Werneck (1997, p.21), afirma que uma sociedade que tenha como proposta a inclusão de todos precisa ter consciência da diversidade humana, possuir estrutura para atender às necessidades de cada cidadão, “das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

Essa compreensão com relação à inclusão nos convida a uma reflexão sobre uma significativa maneira de atuar, que rejeite qualquer forma de preconceito contra o outro, que estimule a aceitação da diversidade e que passe a quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

Amaral e Rabelo (2003, p.209) assinalam que “um processo inclusivo requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças”.

O termo inclusão na atualidade tem sido utilizado para expressar a convicção de que todos os indivíduos devem, de forma democrática, participar ativamente na organização da sociedade, de modo que possibilite o acesso às oportunidades de desenvolvimento sociocultural, levando sempre em conta as suas características individuais.

Essa utilização do termo inclusão está de acordo com a significação do vocábulo inclusão, pois, quando a sociedade é construída para todos e as pessoas que fazem parte desse “todos” têm respeitado os seus direitos humanos – civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e linguísticos – pode-se afirmar que ela está abrangendo, compreendendo, envolvendo, contendo em si, além de respeitando e protegendo todos os seus cidadãos. (San´tana, 2005).

Ainscow (2009) empreende uma releitura desse tema e sustenta a tese de que inclusão representa a mudança do sistema educacional, com o intuito de legitimar um modelo inclusivo, ainda não contemplado na sociedade. O novo modelo proposto está fundamentado em três pressupostos: *presença, participação e elaboração de conhecimentos*, a seguir explicitados. De acordo com o primeiro pressuposto - *presença* - garante ao sujeito estar na escola de forma integral, participar e pertencer à instituição. O segundo – *participação* - estabelece que o aluno não pode estar, apenas, formalmente inserido na escola. É necessário que a escola disponha de recursos didáticos e adote estratégias, que levem esse aluno a atuar e conviver com o restante da comunidade escolar. O terceiro - *elaboração de conhecimentos* – refere-se a principal função da escola.

No presente estudo com relação à área educacional, o termo inclusão é utilizado para referir-se a inserção de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. A metáfora da inclusão educacional é o caleidoscópio. Essa imagem foi escolhida, devido a esse aparelho óptico precisar de todos os pedaços que o compõem para que os desenhos formados se tornem mais complexos e mais ricos.

Assim sendo a analogia com a inclusão se refere ao fato do ambiente escolar se tornar mais rico e mais variado quando todos os alunos se desenvolvem, evoluem e aprendem juntos. Segundo Carvalho (2000), o caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem.

As concepções sobre inclusão, ao serem direcionadas para a área da educação das pessoas com deficiência ganham um novo contorno, como o que vemos na proposta de Mantoan (2005), ao considerar que a inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Dessa forma, o direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

De acordo com Prieto (2002, p. 52), na educação, o objetivo principal da inclusão “deve ser garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, além de prever formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial de cada aluno”.

Convém destacar, como nos chama atenção Ainscow e Booth (2002), que o termo inclusão, é considerado como uma abordagem para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do contexto dos sistemas regulares de ensino. No entanto, concordamos com os autores quando defendem que a inclusão parte do princípio de que a educação constitui um direito humano básico e alicerce para uma sociedade mais justa e solidária para todos. Portanto, a inclusão envolve mudança social.

A inclusão de todo e qualquer aluno não se dá pela simples inserção deles nas instituições educacionais, mas pela reestruturação destas, as quais deverão assumir

verdadeiramente seu papel na educação e ser capazes de realizar reflexões sobre a sua prática, tornando-se responsáveis pelas necessidades de todos os alunos.

Desta forma, ao tratar a questão dos fundamentos do ensino inclusivo, Stainback e Stainback (1999) afirmam que, educando todos os alunos juntos, as oportunidades de preparar-se melhor para a vida na comunidade atingem todos os sujeitos. Logo, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Stainback e Stainback (1999, p. 232) acrescentam a essa discussão um plano estratégico para que as instituições educacionais desenvolvam a filosofia inclusiva em seu interior:

[...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...] estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos [...]; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; [...] estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise [...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços de reforma.

Nesse sentido, Mittler (2003) assinala que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação dos espaços educacionais como um todo, com o objetivo de assegurar que os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas por eles. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação e a prática pedagógica desenvolvida nas instituições capazes de promover a inclusão de todos, ao invés da segregação de alguns.

No âmbito da escola, a inclusão consiste, prioritariamente, em garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais, sem negar as suas diferenças, oportunidades efetivas para se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade na perspectiva da cidadania.

A Constituição Federal (Constituição Federal, 1988) e a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (Ministério da Educação, 2008) não deixam dúvidas em relação ao direito à Educação Inclusiva e sobre a impossibilidade de, na atualidade, existir ensino em ambiente segregado. Portanto, entendemos como inclusão a oposição a qualquer tipo de segregação, dentro ou fora da escola.

Segalla (2012) ressalta que ambiente de segregação não é favorável para ninguém. Nem para quem tem deficiência, nem para quem não tem. A autora amplia a nossa visão inclusiva quando assegura que:

O direito à educação inclusiva não é apenas um direito dos alunos com deficiência, porém também daqueles que não as têm, porque TODOS precisam aprender a conviver com as diferenças e assim se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes. (Segalla, 2012, p. 137).

Costa (2012) corrobora com esse pensamento, quando questiona como é possível pensar numa sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais? E como pensar uma Educação Inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? Então, devem ser oferecidos os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem, que tenha como eixo norteador a experiência entre as subjetividades, ou seja, professores e alunos, com/sem necessidades educacionais especiais, aprendendo juntos.

Desse modo, considera-se importante, para a efetivação desta prática, o valor das interações entre docentes, discentes e gestores, visto que o processo educativo em instituições educacionais se efetiva na prática cotidiana, e é nele que se estabelecem espaços formativos a partir da reflexão docente, para a busca por uma sociedade ética e cidadã, no respeito às diferenças..

Tendo em vista a complexidade do tema da inclusão escolar e considerando que a escola regular é o espaço preferencial para o atendimento educacional do aluno com necessidades educacionais especiais, esta pesquisa busca compreender as implicações do gestor escolar no processo de inclusão, pois acreditamos que a sua atuação, numa perspectiva inclusiva, possibilita o respeito à diversidade dos educandos e essas ações

colaboram para o aprimoramento da formação social de todos os alunos, trazendo benefícios as questões relacionadas à aprendizagem.

2. Necessidades Educacionais Especiais: conceitos e orientações para atuação pedagógica

As necessidades educacionais especiais não dizem respeito apenas às deficiências, mas a todas as situações representativas de dificuldades de aprendizagem. Utilizaremos necessidades educacionais especiais, adotando a proposta de Mazzotta (2001) de substituir educativa por educacional, considerando que a tradução do documento original de Salamanca (UNESCO, 1994) deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira.

Para este estudo, será utilizado o conceito de necessidades educacionais especiais presente no Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

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 linguagem e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Ministério da Educação, 2001, Art. 05).

A legislação vigente no século XXI representa, sem dúvida, uma evolução nas políticas dirigida às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele que se adéque à escola, é uma leitura inconcebível nos dias atuais. A escola hoje deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione a todos os alunos o acesso, a permanência, bem como, o aprendizado com sucesso e qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais. (Mendes, 2010).

Apesar da realidade estar longe de concretizar os ideais de uma educação para todos, o fundamental é tornar efetivas as políticas existentes, para que mecanismos legais possam concretizar o direito de todos os alunos conviverem e aprenderem juntos em espaços regulares de ensino (Garcia, 2007). Nessa perspectiva, o grande desafio é organizar as escolas, de forma que esta possa contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE.

Muito embora a legislação vigente e os documentos normativos estejam impulsionando, ou mesmo norteando a organização de sistemas educacionais inclusivos, é mister destacar que sem mudança de postura, que deve ser desenvolvida por todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será quase impossível tornar tais políticas efetivas. Haja vista que não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, mas sim, de uma reestruturação em relação à cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

De acordo com Beyer (2006) não basta o professor, por si só, desenvolver práticas destinadas à inclusão de alunos com NEE. Se não houver o acolhimento, bem como a conscientização de todos os que estão envolvidos neste processo, as propostas destinadas a educação inclusiva não serão efetivadas. Haja vista que mesmo que o professor desenvolva uma prática inclusiva em sala, atendendo as NEE dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e não excludente, pode-se correr o risco desses alunos se depararem, no próprio contexto educacional, com situações constrangedoras, que necessariamente irão contribuir para o processo de exclusão.

Diante o processo educacional inclusivo, cabem as escolas de ensino regular desenvolver não só uma nova política educacional congregada a uma prática inclusiva, mas também o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade.

2.1 Diferentes fases do processo da inclusão

No século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil. Esse discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciado por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando maior impulso a partir dos anos 90 em favor da implantação das reformas neoliberais.

A Educação Especial Brasileira pode ser dividida em períodos distintos, Sasaki (2006) afirma que o histórico de todo esse complexo processo de reavaliação de conceitos até chegar ao que hoje chamamos de inclusão, passa por quatro fases básicas que serão descritas a seguir:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade.
- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.
- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.
- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do aluno, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. A inclusão discute a mudança de

sociedade ao reconhecer seus diferentes, e a integração busca diminuir essas diferenças, adaptando o sujeito ao meio. A luta dos diferentes movimentos sociais, hoje, não é pela igualdade, é pela diferença. Mantoan (2005) considera que a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que elas possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Percebemos que a inclusão visualizada na categoria de *educação para todos*, ganha força a partir dos anos de 1990, nos discursos internacionais, materializado no Movimento Mundial da Educação para Todos, que foi inspirado em duas importantes conferências realizadas em Jomtien, na Tailândia (1990) e Dacar, no Senegal (2000). O teor das declarações, que foram produzidas nesses eventos, possibilitou debates e reflexões relativas à garantia mais efetiva do direito à educação, nos países mais pobres no mundo. Sob essa mesma ótica, diversos estudiosos começaram a examinar a situação das escolas e de outros meios, que contribuem para a educação nessas sociedades.

Os dois eventos acima citados trouxeram benefícios para a agenda educacional internacional, no entanto, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) contém uma proposta mais sedimentada nos princípios e nos fundamentos inclusivos. Em linhas gerais, o documento proclama, que os aprendizes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, o que exige a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. Nessa Conferência, ficou estabelecido que, é indispensável promover a inclusão de todas as crianças nas escolas e, conseqüentemente, cada país precisa reformar seu sistema educacional para concretizar esse desafio.

Esses documentos mundiais convidaram os governos a estabelecer políticas públicas para a Educação, voltadas ao direito de todos à educação escolarizada, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, estabelecendo entre outros aspectos que os governos devem priorizar o aprimoramento dos seus sistemas educacionais para se tornarem aptos a incluir todos os alunos, sem exceção. O governo brasileiro fez uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com os citados documentos internacionais, que foram considerados marcos fundamentais para a

definição das atuais políticas de Educação Inclusiva. A partir das orientações advindas desses documentos, as teorias e práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil (Araújo, 2016).

O processo de inclusão exige redefinição de papéis e apresenta novos desafios a todos os atores escolares, uma vez que a escola não foi pensada para atender a heterogeneidade.

Para que a escola se torne inclusiva, Tezani (2010), aponta quatro passos: o primeiro passo será criar uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo é a preparação da equipa para trabalhar de maneira cooperativa e que venha a compartilhar os diferentes saberes coletivamente; o terceiro passo envolve os dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo afirma a importância de organizar o tempo para reflexão da prática desenvolvida.

Complementa o autor, afirmando que na educação inclusiva não deve existir obrigatoriedade de que todos os alunos devem atingir simultaneamente o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, cada aluno se desenvolve de forma diferente e única, por isso, a importância das adaptações curriculares, e a escola é responsável coletivamente para realizar essas adaptações, o professor não pode ficar solitário, sem apoio para realizar essas adaptações, a escola tem que pensar coletivamente as necessidades de cada aluno (Tezani, 2010).

Assim sendo, escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, estratégias de ensino e parceria com as comunidades.

Para Sant'Ana (2005), nesse contexto da educação são fundamentais; a formação de professores para a educação inclusiva, o projecto político pedagógico da escola; as propostas curriculares diversificadas que constituam possibilidades educacionais de atuação frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos; os processos avaliativos que

permitam a utilização de adaptações, quando necessárias, visando a atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado.

A partir do movimento em prol da Educação Inclusiva, vários questionamentos têm sido levantados pelos educadores em relação a como formar professores para atuarem numa escola inclusiva, ou seja, numa escola que atenda a todos os alunos. “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas”. (UNESCO, 1994, p. 27). E o papel do professor é significativamente importante, pois a atuação deste, numa perspectiva inclusiva, possibilita-o respeitar a diversidade dos educandos, contribuindo, desta forma, para o aprimoramento do processo educativo (Araújo, 2016).

González (2002) afirma que todo professor, em sua formação, deve receber uma adequada preparação básica, que lhe permita utilizar estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas. Essa formação, segundo o autor, deve incluir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à diversidade dos alunos.

Mittler (2003) defende que a educação inclusiva implica que todos os professores têm direito de receber preparação adequada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. É necessário que dessa formação faça parte a qualificação profissional que possibilite ao professor distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam, mesmo quando estão na mesma sala.

Desse modo, o professor precisa de uma formação que contemple não só a teoria e a prática, mas, também, uma instrumentalização para agir e refletir a ação educativa na perspectiva inclusiva. Assim, necessário se faz que os cursos de formação de professores tenham como objetivo, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade na qual eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

É oportuno lembrar que- como educadores- precisamos ter consciência de que em educação não existem verdades absolutas ou receitas únicas, pois, em grande parte, o sucesso do nosso trabalho vai depender sempre da adequação das estratégias de ensino às necessidades, ao ritmo e ao nível de aprendizagem de cada aluno.

Acreditamos que para a inclusão acontecer é necessário o envolvimento de todos os membros da equipa na organização das ações e programas voltados à temática; inclusão. Os docentes, diretores e funcionários desenvolvem papéis específicos dentro da escola, a equipa gestora deve contar com a coletividade para que sejam criados mecanismos que garanta o acesso e a permanência destes alunos na escola.

3. Gestão Escolar: conceitos e implicações do projecto político pedagógico em tempos de inclusão

Gestor Escolar ou Diretor? Para tentar esclarecer essas denominações, vamos tentar distinguir ambos. Em Pedagogia, estes termos acima são relativos ao campo da Administração escolar. De acordo com Libâneo (2001, p.78):

Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão da escola. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração.

Libâneo (2001), afirma que basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor forma possível. Dessa forma, a direção passa a ser um processo da gestão de uma organização escolar. O papel do diretor irá variar de acordo com a concepção educacional da escola, sendo essa mais participativa ou mais diretiva. Para Libâneo (2001, p.78-79) “a direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa”.

Lück (2000) é uma das autoras que busca mostrar a importância de verificar as questões fundamentais e os novos desafios que se impõem à gestão escolar e dirige, sua atenção, especialmente para a superação da administração escolar e o reconhecimento da gestão

escolar, ponderando como a dinâmica desse processo altera o sentido e a concepção de escola, educação e relação escola/sociedade, fragmentando as limitações do modelo estático de escola e da forma de sistematizar o trabalho dentro da mesma.

Nesse entendimento a escola ao se movimentar da administração escolar para a gestão escolar, deixa de somente garantir a formação competente para que os alunos se tornem cidadãos participativos para oferecer a esses alunos a oportunidade para que possam aprender e compreender e ressignificar a vida, a sociedade e a si mesmos e começa a ser vista não como uma instituição autoritária, mas como um espaço vivo caracterizado por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

Assim sendo, para superar a própria burocratização da administração escolar, a partir das políticas educacionais dos anos 90, o termo administração, mais tradicional, cai em desuso, dando lugar ao termo gestão, mais abrangente. Essa substituição seria resultante de uma maior exigência de participação dos educadores e dos usuários da escola numa gestão considerada democrática, levando à interpenetração das dimensões pedagógica e política na questão administrativa (Ledesma, 2008).

Neste estudo será utilizado o termo gestor escolar, visto que o uso consagrado do termo “diretor” possui um traço de autoritarismo o que não se espera desse profissional a frente da gestão escolar, nos dias de hoje, onde esse profissional precisa orientar o caminho pedagógico a ser percorrido, estando atento para a instabilidade democrática no processo na qual a função do gestor escolar se encontra. A partir desta compreensão, o uso do termo gestor fica mais adequado para atingir os objetivos do novo milênio, inserido em um modelo mais democrático e participativo.

Por oportuno, cabe conceituar gestão democrática, na perspectiva apresentada por Dourado (2013):

[...] é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (Dourado, 2013, p. 97).

Nessa visão, o conceito de gestão escolar, amplia o enfoque limitado de administração, quando se compreende que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas.

Sobre essa nova perspectiva a gestão escolar surge como orientação e liderança competente, que exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e o Projecto Político Pedagógico das escolas.

Muribeca (2002) entende o Projecto Político Pedagógico como o norte que irá conduzir todo o trabalho da Instituição Educacional com o objetivo de atingir os objetivos propostos e que a sua viabilização só se realizará através da democratização da escola. “Democratização da escola, tomada como pressuposto básico para a democratização das relações que acontecem no cenário escolar e conseqüente melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Muribeca, 2002, p. 164).

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão inseridas no projecto político pedagógico. Esse projecto é considerado uma ferramenta essencial para que as diretrizes gerais do sistema escolar sejam delimitadas com realismo e responsabilidade (Mantoan, 2005).

Carvalho (2004) pontua que a fase de debates e análises que antecede à redação do projecto político pedagógico deve ter entre os seus objetivos a mudança de atitudes frente às diferenças dos alunos, particularmente quando estas são mais significativas e que nesse importante documento constem aspectos filosóficos da educação bem como as prioridades que proporcionem o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Esse Projecto precisa da participação de todos que compõem o sistema educacional para sua elaboração e implementação, pois a construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento

(Masetto, 2003). Dessa forma, contribuirá significativamente para que o educador além de pensar os alunos como futuros cidadãos pense os alunos como os cidadãos de hoje e considere-os na sua diversidade.

O sistema educacional e o projecto político pedagógico das instituições de ensino sob a ótica inclusiva devem ser fundamentados por princípios democráticos, ou seja; igualdade de oportunidades, respeito pelo direito de todos à educação e pelas diferenças e/ou necessidades educacionais especiais, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e das condições de trabalho dos educadores, bem como uma maior participação das famílias e da sociedade em geral para a remoção de barreiras atitudinais.

3.1 Gestão Escolar no Brasil

A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, no seu Art. 205, discorre que a educação deve ser um direito de todos, buscando o desenvolvimento da pessoa, para a cidadania e qualificação para o trabalho. Ainda enfatiza em seu Art. 206, que no ensino deve ser ministrado com base na gestão democrática (BRASIL, 1988).

Essa gestão democrática é legitimada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, em que no Título II sob dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3, Inciso VIII reforça essas prerrogativas discorrendo sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Ministério da Educação, 1996). Havendo ainda que, os sistemas de ensino devem definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projecto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local (Ministério da Educação, 1996).

A importância da Gestão Escolar representa uma base para o desenvolvimento das ações escolares, cujo Ministério da Educação (MEC) em 2006, buscou o fortalecimento da escola, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, envolvendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Secretaria de Educação

a Distância (SEED) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA\FNDE), buscando a formação continuada para a educação inclusiva e a gestão democrática na educação pública (Tonini & Oliveira, 2015).

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projecto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (Lück, 2009, p. 24).

No âmbito da gestão escolar estão os gestores “profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar” (Lück, 2009, p. 22), fazendo parte da equipa de Gestão da escola envolve diretor; coordenadores; supervisores, orientadores educacionais e secretários.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planeamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (Luck, 2009, p. 23).

Nesse viés, Oliveira e Guimarães (2013), discorrem que ainda é foco da gestão escolar, a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Boschetti; Mota; Abreu (2016), apontam que um novo desafio envolve o desenvolvimento de competências e habilidades para construir a sala de aula, num ambiente de debates e de discussões, estimulando o espaço democrático, com ênfase Gadotti (1998, p.28) “Num sistema aberto, o *locus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula”.

Noutro momento, Lück (2009, p.16), estabelece ainda fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar apontando que:

O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projecto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.

Lück (2009) ainda estabelece que na gestão escolar; a ação pedagógica atribuída ao docente deve oportunizar ações de orientação aos participantes da comunidade escolar; a melhoria contínua dos processos pedagógicos; a elaboração e atualização do currículo; a igualdade pedagógica para alunos com deficiência e a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC), confluindo diretamente no dia a dia da escola.

Nesse ínterim, Boschetti et al (2016), apontam diretrizes que é necessário que a Gestão Escolar fomente a organização, o planeamento e a avaliação; desenvolva as práticas pedagógicas e a proposta curricular; promova a valorização dos profissionais da educação e organize a infraestrutura, equipamento e tecnologias na escola. Essas diretrizes envolvem principalmente, o planeamento participativo, no esclarecimento de dúvidas e a discussão coletiva, a fim de encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre pensando no sucesso do educando (Oliveira & Guimarães, 2013).

Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados. (Lück, 2009, p. 24).

Nessa visão, Lück (2009) esclarece que o trabalho da gestão escolar deve atuar numa co-liderança, com todo o profissional envolvido no processo, na cooperação e atuação de ações na escola e em todos os momentos de aprendizagem e na formação dos alunos. Para tanto, existe dimensões desse trabalho, que fomentam as perspectivas dos profissionais e da escola, em que a gestão escolar “constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de carácter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais”. (Lück ,2009 p.25).

Nesse viés, temos a dimensão de organização, em que envolve a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. E a dimensão de implementação, que deve promover mudanças no contexto escolar, focando na aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009).

Assim, a gestão escolar deve ser fonte de transformação social, envolvendo a participação do corpo docente e discente, pais e comunidade, buscando melhoria da qualidade do ensino (Ministério da Educação, 2006), visto que “não é neutra, pois, todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões” (p.68). “não se refere apenas à democratização interna dos processos decisórios na e/ou da escola, mas também ao fortalecimento da escola enquanto tal” (p. 82).

3.2 O papel do gestor face à inclusão

A escola é um espaço para todos e ao longo dos anos tem se tornado um espaço democrático. A busca por uma escola para todos tem modificado cada vez mais as relações sociais, porém a realidade é que convivemos com práticas discriminatórias e de exclusão. A luta por uma unidade escolar mais democrática foi reafirmada na maior legislação do país, a Constituição Federal de 1988.

A LDB 9394/96 define princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, e fala da necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender as diferentes potencialidades. Tal sensibilização fomenta ao longo dos anos novos rumos para construção da escola democrática. Para Lück (2004) a gestão pedagógica tem o princípio básico para criar uma gestão participativa, que venha a desenvolver no espaço escolar mudanças significativas para possibilitar aos alunos com NEE uma educação igualitária, priorizando a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares, e não apenas nos centros especializados.

O papel do gestor escolar face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, a visão e perspectiva de toda comunidade escolar em relação a essa inclusão, são assuntos importantes uma vez que a educação especial está garantida como dever do Estado e sua realização deve ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino, e por meio

de atendimento educacional especializado, previsto no art., nº 4, inc.III, na Lei nº 9.394/96, quando não houver possibilidade ao atendimento em classe comum, escolas ou serviços especializados para atendimento dos estudantes com Necessidade Educacionais Especiais (NEE).

Para Lück (2004) a gestão pedagógica tem o princípio básico para criar uma gestão participativa, que venha a desenvolver no espaço escolar mudanças significativas para possibilitar aos alunos com NEE uma educação igualitária, priorizando a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares. Desta forma, parte-se do princípio de que somente uma gestão democrática é capaz de colocar em prática as concepções subjacentes ao paradigma da inclusão, em especial, a concepção de respeito à diversidade como princípio basilar (Mattos, 2010).

Ao conhecer o papel do gestor escolar e as ações que estão sendo desenvolvidas, pode-se organizar uma avaliação de como acontece a inclusão na escola, e também analisar como pode ser vista a escola como espaço de valorização das potencialidades dos alunos. “A implementação e acompanhamento de projecto educacional é um dos caminhos à construção de uma escola inclusiva, aberta a participação e aprendizagem de todos os alunos” (Dutra & Griboks, 2005, p.3).

A escola deve buscar caminhos possíveis para criar ações que permitam a oferta de um ensino de qualidade que incluam todos no processo educativo, independentemente de suas limitações, e valorize a suas potencialidades frente aos desafios da aprendizagem.

(...) uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, onde promove a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projecto escolar. Definimos um ensino de qualidade a partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. (Mantoan, 2005, p 62).

Diante disto, o gestor tem o compromisso de estimular práticas inclusivas, criar mecanismos para que a escola se torne mais humanitária e justa. Neste sentido faz-se

necessário questionar se o Projecto Político Pedagógico dispõe de ações que promovam a inclusão na escola.

No intuito de buscar respostas a essas inquietações quanto às necessidades reais de construir um espaço mais democrático e justo, e que contemple a diversidade na escola, é necessário que a gestão pedagógica incentive um processo de planeamento. É necessário que o gestor que irá trabalhar na perspectiva da educação inclusiva tenha uma formação com o intuito de nortear todos os envolvidos a proporcionarem aos alunos um atendimento diferenciado, que atenda suas necessidades enquanto sujeitos de uma sociedade ativa. É importante também que ele conheça os procedimentos pedagógicos atuais para avaliar as mudanças necessárias de métodos e dos recursos específicos.

O gestor tem papel fundamental na promoção da inclusão escolar, inclusive em prover uma escola que atenda a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito. A escola deve ser vista como espaço para todos. Um espaço democrático, que abraça a diversidade, onde haja a busca de práticas inclusivas que atenda às necessidades de uma política pautada nos direitos humanos, por um ensino de qualidade.

Gil (2005) acrescenta que o gestor deve desenvolver estratégias institucionais que respondam às necessidades e situações da aprendizagem. Assim sendo, ele deve apresentar alternativas possíveis para uma prática inclusiva do professor e o sucesso à aprendizagem.

A escola deve criar mecanismos que venham contribuir para que aluno com NEE não seja deixado de lado, excluído do processo educativo, inviabilizado por suas limitações e dificuldades sejam elas motoras, físicas, intelectuais e /os sociais. O gestor escolar pode colaborar para romper com as barreiras que impedem à aprendizagem destes alunos, e partir daí, reconhecer no aluno a possibilidade de se desenvolver de forma plena, buscando estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

A escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência. Portanto, são necessárias as adaptações nos

espaços e nos recursos, na estrutura física, e principalmente uma mudança de atitude e no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas.

A gestão escolar democrática evidencia caminhos por uma escola que tenha expressão da liberdade e diversidade, “lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura, e com os sentimentos e emoções presentes nas relações dos sujeitos consigo mesmo com o mundo a sua volta” (Ledesma, 2008, p.7).

De acordo com Teixeira (2000), o papel do gestor da escola, se faz na busca pela permanente capacitação dos docentes, troca de experiências e ideias, valorização do trabalho coletivo, planejamento, obtenção de resultados positivos com a comunidade escolar, elaboração do Projecto Político Pedagógico, interação da comunidade escolar, administrar os recursos humanos e financeiros, gerenciar e adequar o currículo básico nacional.

Os alunos com NEE têm direito a uma escola acessível e o gestor tem o papel de construir condições para que a escola garanta este direito, quando se pensa em acessibilidade, não é apenas nas condições físicas, pois em todas as condições, inclusive nas condições pedagógicas. Segundo Dutra e Griboski (2005), o gestor para colaborar com a inclusão deve mobilizar a sociedade e acompanhar as transformações dos sistemas educacionais, deve buscar contribuir para qualidade de ensino e aprendizagem, e sempre responder aos anseios daqueles grupos que tem sido excluído do processo educativo.

Para Sage (2005), o gestor deve buscar comportamentos de pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É de fundamental importância a superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-la através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de toda equipa escolar e o desenvolvimento de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades de todos os alunos.

Carneiro (2006) afirma que o papel dos gestores escolares é criar condições adequadas para a inclusão de todos os alunos, assim, transformando o ambiente escolar em uma gestão participativa e democrática.

Em síntese, um gestor deve ter uma prática educativa pautada na ética, autonomia, competência, autoridade, que pode ser confundida com autoritarismo, liberdade, reflexão crítica da prática pedagógica e que pesquise e busque novas práticas.

4. Estratégias de intervenção de gestão escolar facilitadoras da implementação da Educação Inclusiva

O empenho dos gestores escolares para que seja desenvolvida a cidadania de todos os alunos, objetivando torná-los autônomos e competentes, lutando pelos seus projectos de vida e otimizando o processo de aprendizagem, contribui para que o modelo de gestão seja considerado inclusivo. Assim sendo, acreditamos que uma gestão participativa e democrática seja considerada mais favorável à inclusão escolar.

Segundo Giancaterino (2010), o conceito de gestão pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho de pessoas analisando situação, decidindo sobre encaminhamento e agindo sobre estas, em conjunto. Isso “ porque o êxito de uma organização depende da ação consultiva de seus componentes, mediante a reciprocidade criada pela vontade coletiva”. (p.65).

A escola guiada por uma gestão democrática parte do princípio de que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e, por isso, contribuem significativamente para a transformação social e a promoção da igualdade e equidade de condições. Desse modo, uma escola democrática combate discriminações e preconceitos de todas as ordens, com o objetivo de construir uma sociedade que inclua toda diversidade humana, além de promover uma educação de qualidade.

A gestão na perspectiva democrática é mobilizadora de práticas escolares inclusivas. Embora haja desafios na execução desta proposta, o princípio democrático inviabiliza a escolha de alguns alunos em detrimento de outros, uma vez que tal princípio assegura o direito de todos à participação na sociedade, sem que qualquer diferença individual o

exclua do processo coletivo. Por ser da sociedade em geral e, portanto, para todos os sujeitos, a escola deve atender as demandas de cada um, respeitando a diversidade humana. Além disso, deve encarar a diversidade numa perspectiva valorativa, isto é, como um elemento que enriquece a convivência e potencializa as habilidades humanas (Teixeira, 2000).

Numa escola democrática, todos, profissionais da educação, alunos, pais e comunidade, contribuem significativamente com o processo de tomada de decisão. Cada olhar, cada sentido atribuído tanto para as questões administrativas quanto pedagógicas, fortalecem as práticas democráticas e favorecem a construção conjunta de ações que têm o coletivo e também o singular como foco. Isso quer dizer que ações coletivas buscam, através de consensos e entendimento de pontos de vistas, ter significado real para os participantes e, conseqüentemente, maior envolvimento de todos.

Esse novo tipo de gestão, com organização viva e dinâmica proposta pela perspectiva democrática e, portanto, inclusiva da educação, tem a dimensão política como orientadora (Mattos, 2010). Isto quer dizer que as questões sociais e culturais são levadas em conta quando há a reflexão sobre os problemas vivenciados pelas escolas. O pensar sobre as ações cotidianas permite que as responsabilidades sejam distribuídas e que todos se sintam participantes e importantes na condução de práticas pedagógicas e administrativas que interferem diretamente na vida de cada um.

Assim, uma gestão escolar democrática deve proporcionar a conscientização e a efetiva participação da comunidade escolar, a fim de contribuir para o uso racional dos recursos conquistados. Com a vontade dos envolvidos e a organização de ações pedagógicas e administrativas que visam alcançar os objetivos educacionais, é possível transformar um cenário excludente em um ambiente voltado à educação de qualidade para todos. A partir do momento em que os agentes educacionais (professores, equipa administrativa, alunos e etc.) estão envolvidos, conhecendo as funções pedagógicas, administrativas, técnicas da gestão escolar, será construído um compromisso coletivo pela educação, possibilitando a criação de ações educativas que envolvam todos de igual maneira.

Segundo Glat (2007), para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipa de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projecto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspetos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Diante o processo educacional inclusivo, cabem as escolas de ensino regular desenvolver não só uma nova política educacional congregada a uma prática inclusiva, mas também o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade.

Gil (2005) também analisa estas questões, desta forma, sugere que as práticas inclusivas, tenham como participantes: o professor, a família, os gestores escolares e principalmente os órgãos governamentais. De acordo com a autora, se nosso objetivo é transformar escolas regulares em escolas que atendam a todos, sem discriminações, é necessário prioritariamente que todos os envolvidos no referido processo tenham em mente que o objetivo da educação inclusiva é propiciar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola e da comunidade, independentemente de suas características individuais, e que todos podem contribuir para o desenvolvimento pleno deste processo.

É neste contexto que o papel do gestor escolar se destaca, pois é ele quem irá contribuir com a estrutura organizacional das escolas, visando uma transformação. Sendo assim, se queremos uma escola regular que atenda as NEE dos alunos, é necessário que se tenha um gestor escolar que esteja comprometido com a proposta da educação inclusiva, disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere à questão em foco.

No que diz respeito o papel da gestão numa escola pensada na perspectiva da educação inclusiva, é possível sistematizar as contribuições de sua função no desenvolvimento de uma cultura, de uma política e de uma prática que visam à promoção dos direitos humanos, dentre eles, o acesso à educação.

Deste modo, segundo Teixeira (2000), a escola deve receber todos os alunos que estão excluídos do processo educativo ou discriminados por suas necessidades específicas, sem esquecer que promover uma escola inclusiva exige esforço, sensibilidade, acolhimento e compromisso, a fim de possibilitar que práticas democráticas e inclusivas estejam de fato presentes.

Nesse mesmo sentido, segundo Mattos (2010), é importante que o gestor reconheça que há limites no papel da instituição escolar no que diz respeito às desigualdades sociais. No entanto, é importante que se busque criar um espaço onde a diversidade humana seja considerada como uma característica individual, incapaz de inviabilizar a ação educativa.

Outro elemento necessário à promoção de uma educação inclusiva é a formação e a conscientização da gestão gestor para a inclusão da diversidade. O gestor deve ser o primeiro a estar consciente da perspectiva adotada pelo paradigma da educação inclusiva, além de ser o primeiro a estar sensível a esta causa.

A partir do momento em que a gestão consegue compreender as necessidades dos alunos, ela poderá diagnosticar e prever as barreiras que os alunos poderão encontrar em suas trajetórias escolares. Assim, poderá orientar os professores e promover momentos de formação que contemplem a especificidade dos alunos com deficiência.

Promover estratégias de aprendizagem juntamente com o professor dos alunos com NEE é fundamental para a construção de uma prática educativa inclusiva. Muitos professores, sem a devida orientação, acabam por excluir seus alunos por desconhecerem as necessidades dos mesmos. Na tentativa de protegê-los, muitas vezes, acabam impossibilitando a aprendizagem dos conteúdos. Nesse momento, é importante que a gestão escolar juntamente com toda equipa, pensem em ações que favoreçam a promoção de sentidos aquilo que está sendo ensinado.

Nesse sentido, Gil (2005, p. 5) salienta que a equipa gestora poderá auxiliar na construção de “[...] habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de

cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas”.

Para a construção de práticas inclusivas, a gestão escolar necessita trabalhar numa atitude participativa, visto que são nos momentos de reflexão coletiva, na busca por soluções e na construção de estratégias de ensino que a cultura inclusiva e democrática ganha espaço. Portanto, não é possível almejar uma educação inclusiva sem uma gestão participativa (Mattos, 2010).

Assim sendo, para que uma escola seja de fato inclusiva toda a equipa escolar deverá estar envolvida com o processo. Estar envolvida não significa somente estar ciente das decisões, mas sim também participar das escolhas e expor suas concepções. Uma gestão que se faça democrática conseguirá congrega toda equipa no fim único de possibilitar que todos os sujeitos aprendam e participem da sociedade.

4.1 Barreiras e facilitadores face à inclusão no âmbito escolar

Segundo Sasaki (2006), em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, preconizou-se a educação inclusiva. Contudo, nem isso, nem o fato de se ter passado a reconhecer os indivíduos com deficiência como pessoas foram suficientes para derrubar barreiras atitudinais, as quais dificultam e, mesmo impedem, o ingresso e permanência de alunos com deficiência nas escolas.

As barreiras atitudinais, porém, nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não as removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras.

Segundo Lima e Silva (2012, p.3) também constituem barreiras atitudinais na escola (ou em outros espaços sociais) aquelas que se apresentam na forma de:

- Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.

- Medo: ter receio de receber a um aluno com deficiência, ou mesmo a um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com uma deficiência.
- Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste ou outro operador da educação.
- Percepção de menos-valia: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais. Isso é incorrer num grave engano, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes.
- Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência. Estimular a classe a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudo-participação.
- Adoração do herói: considerar um aluno como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer; elogiar, exageradamente a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.
- Exaltação do modelo: usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.
- Percepção de incapacidade intelectual: evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências. Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma.
- Efeito de propagação (ou expansão): supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Por exemplo, achar que a pessoa com deficiência auditiva tem também deficiência intelectual.
- Estereótipos: pensar no aluno com deficiência comparando-o com outros com mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência.

- **Compensação:** acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens.
- **Negação:** desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem.
- **Substantivação da deficiência:** referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo.
- **Comparação:** comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.
- **Atitude de segregação:** acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.
- **Adjetivação:** classificar a pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, “aluno-problema”, “deficiente mental”, etc. Essa adjetivação deteriora a identidade dos alunos.
- **Particularização:** afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência.
- **Baixa expectativa:** acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas.
- **Generalização:** generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional.
- **Padronização:** fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda,

esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola (achando que, para esse aluno, basta a integração quando, de fato, o que lhe é devido é a inclusão).

- Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que os alunos com deficiência explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem; não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva.

As barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem, como vem, elas aparecem em nossa linguagem, tanto quanto em nossas ações ou omissões.

As barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa. Com efeito, não há como explicitar todas as suas formas numa lei, mesmo porque não se têm classificados todos os tipos de barreiras atitudinais. Esse é um desafio para as pessoas que se preocupam com a educação, a sociedade e a inclusão.

Para Araújo (2016) a inclusão tem como alguns de seus princípios: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem da cooperação. Desta forma, a pessoa com necessidades educacionais especiais tem que ser vista e aceita pelas suas possibilidades e não pelas suas incapacidades.

Por meio de uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da união, dos estados e dos municípios, é possível criar condição para que as pessoas, independentes das suas diferenças, tenham efetivados seus direitos à educação. De acordo com Pacheco (2007), inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la.

Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola. Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos alunos com NEE. Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento

clínico dos alunos, com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (Mittler, 2003, p. 21).

O processo de inclusão em educação constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, que busca articular igualdade e diferença como valores indissociáveis. Esse processo reconhece as dificuldades existentes nos sistemas de ensino e busca criar alternativas para superá-las, ou seja, implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas e participação garantida no processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que isto não significa, de modo algum, desobrigar o Estado de suas responsabilidades com a Educação e simplesmente transferi-las para as escolas.

PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO

II. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A problemática deste estudo encontra-se relacionada com o interesse da pesquisadora pela qualidade da Gestão Escolar e pela Educação Inclusiva, temas que apresentam direta relação com a sua atuação profissional. Concorde-se com Silva (2010, p.23), quando afirma que:

A escolha de um objeto de pesquisa não se constitui nunca um processo arbitrário. O pesquisador, ao mesmo tempo em que o escolhe, vê-se, também, escolhido por um objeto que se projeta em uma trama densa onde são articulados os percursos e os percalços de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

As escolas, atualmente, deparam-se com inúmeras demandas as quais, com o passar das décadas, tornaram-se cada vez mais diversificadas, exigindo das escolas uma atenção especial, no sentido de atender cada um com suas limitações ou diferenças para que todos tivessem a oportunidade de participar da escola e no processo de ensino/aprendizagem como qualquer outro aluno. Entre essas diversidades está a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a Gestão Escolar em tempos de inclusão e suas implicações para os gestores escolares, em oito escolas da cidade do Recife, sendo quatro da rede pública e quatro da rede privada.

Este projecto de intervenção visa, portanto, compreender como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pretende-se a partir desta compreensão, encontrar estratégias de intervenção que facilitem a implantação da inclusão escolar dos referidos alunos nestas instituições. A partir destas considerações, delimitaram-se as seguintes questões de investigação:

1ª- Quais as estratégias de intervenção de gestão escolar que estão sendo executadas para a otimização da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)?

2ª- De que forma se pode contribuir para que a gestão escolar das escolas participantes da pesquisa, elaborem e incorporem o olhar inclusivo e estratégias de intervenção que facilitem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

A partir das questões de investigação elaboraram-se os objetivos que a seguir se apresentam.

Objetivo geral:

Compreender como os gestores escolares promovem o processo de inclusão de alunos com NEE(s), em suas escolas.

Objetivos específicos:

1º - Compreender como se processa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas participantes;

2º - Identificar os fatores relacionados com a gestão escolar que facilitam e/ou dificultam a inclusão dos alunos com NEE(s);

3º - Descrever estratégias de intervenção de gestão escolar que contribuam para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nestas escolas.

Acredita-se que esta pesquisa possa colaborar para a evolução de trabalhos de inclusão nas dimensões teóricas e práticas em ambas as escolas participantes, a fim de que aprimorem seu papel educacional, centrado no ser humano, visando construir uma escola de todos para todos, em busca de uma sociedade mais justa e consciente de seu papel social.

III - METODOLOGIA

“ A visão de mundo do pesquisador e dos sujeitos estão implicados em todo o processo de conhecimento, desde a sua concepção do objeto até o resultado do trabalho” (Minayo, 1999, p.21).

1. Abordagem e Tipo de Pesquisa

Este trabalho procura analisar e descrever uma situação, é portanto de tipo descritivo e os dados obtidos por entrevista foram tratados de forma qualitativa, de acordo com o modelo de Bardin (2013) .

Segundo Demo (1985, p. 19) “a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. De acordo com o autor, para que a finalidade seja alcançada, abrem-se vários caminhos. Disto trata a metodologia, sendo ela, portanto, o estudo dos métodos disponíveis para a abordagem dos problemas relativos ao tema de estudo proposto. Segundo Albarello (1997), a metodologia eleita precisa levar em conta os objectivos do estudo, bem como o tipo de resultados pretendidos e o tipo de análises almejadas.

Nisso, a abordagem de natureza qualitativa é a opção metodológica mais coerente com os propósitos deste estudo. Assim, de acordo com a afirmação de Minayo (2008, p.36):

[...] a polêmica quantitativo versus qualitativo [...] não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão a nosso ver, aponta para o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência. Desta forma coloca os estudiosos no dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história. É um desafio na busca de caminhos.

Constatamos que o valor da abordagem se deve à importância atribuída aos significados que as pessoas dão aos fatos e eventos, considerando sempre objecto de preocupação do pesquisador captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os

envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas. Destacamos ainda, que um dos motivos de se pesquisar utilizando os aportes da abordagem qualitativa, deve-se ao facto de considerar que as pessoas agem em função de suas crenças e valores, determinando comportamentos que não são facilmente interpretáveis.

2 Campo e Caracterização dos Participantes

Todas as escolas visitadas durante a pesquisa são colégios de referência na cidade do Recife. Foram incluídas no estudo oito escolas sendo quatro da rede particular e quatro da rede pública de ensino. É oportuno informar que serão preservadas as identidades das escolas participantes que para tal serão identificadas por letras No quadro seguinte apresenta-se a caracterização das escolas intervenientes.

Quadro 01: Escolas onde se realizou a pesquisa

Instituição	Tempo de Atividade	Perfil de Atendimento	Orientação Metodológica	Número de atendimentos (EcD)
EA (Privada)	44 anos	Manha e Tarde - 1.320 alunos Turmas: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais)	Abordagem Montessoriana e Sócio interacionista	70 alunos com NEE
EB (Pública)	30 anos	Manhã, Tarde e Noite - 1.562 alunos Turmas: Ensino Fundamental (Séries Finais)	Abordagem Tradicional	22 alunos com NEE
EC (Pública)	30 anos	Integral (Manhã e Tarde) - 1400 alunos Turmas: Ensino Médio	Abordagem Tradicional	06 alunos com NEE
ED (Pública)	42 anos	730 alunos Turmas: Ensino Médio	Abordagem Tradicional	06 alunos com NEE (sem diagnósticos realizados)
EE (Privada)	39 anos	730 alunos	Abordagem montessoriana	06 alunos com NEE
EF (Privada)	33 anos	Manhã e Tarde - 1180 alunos Turmas: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais)	Abordagem Sócio interacionista	124 alunos com NEE
EG (Privada)	9 anos	Manhã e Tarde - 530 alunos Turmas: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Finais)	Abordagem Construtivista	05 alunos com NEE
EH (Pública)	30 anos	Manhã e Tarde - 279 alunos Turmas: Educação Infantil	Abordagem Tradicional	13 alunos NEE

Verifica-se no quadro 1 que a grande maioria das instituições de ensino possuem mais de 30 anos de atividade e atendem em seus dois turnos cerca de 279 a 1562 alunos. No que tange ao método de ensino, percebe-se que há uma variação entre as instituições que atendem as abordagens Tradicional, Construtivista, Sociointeracionista e Montessoriana. E, rem referência aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, foi possível identificar nas escolas investigadas, há atendimentos entre 05 a 70 alunos, dentro da educação regular.

Participaram deste estudo oito gestoras das escolas atrás referidas. Caracterizam-se no quadro 02 as participantes do estudo.

Quadro 02: Caracterização das Participantes da Pesquisa

Sujeitos	Formação	Exercício docente	Tempo de Gestão	Escola
G1	Pedagogia	50 anos	44 anos	EA (Privada)
G2	Pedagogia	20 anos	1 ano e 8 meses	EB (Pública).
G3	Pedagogia Mestrado em Educação	15 anos	7 anos	EC (Pública)
G4	Pedagogia Especialização em Gestão Educacional	26 anos	7 anos	ED (Pública)
G5	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	30 anos	12 anos	EE (Privada)
G6	Pedagogia Mestrado em Educação	44 anos	33 anos	EF (Privada)
G7	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Especialização em Desenvolvimento da Aprendizagem	30 anos	9 anos	EG (Privada)
G8	Fonoaudiologia Especialização em Educação Especial	22 anos	5 anos	EH (Pública)

Verifica-se no quadro anterior que cerca de 6 gestoras possuem além da formação em Pedagogia, algum curso de especialização e ou mestrado. Em relação ao tempo de exercício docente, com excessão de uma participante, as demais possuem experiência de

mais de 20 anos de docência e em gestão 5 possuem menos de 15 anos de experiência e apenas 2 participantes tem mais de 30 anos de gestão.

3. Instrumentos e Procedimentos

Dentro dos métodos de pesquisa, a coleta de dados representa o instrumento de ação, decisão e conquista da matéria-prima necessária e destinada à análise das variáveis de investigação. Para Rudio (1997, p. 89), chama-se coleta de dados “a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade”. Segundo o autor, procedimentos de coleta de dados são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um facto/ fenómeno/ processo.

Este estudo foi autorizado por gestores (as) dos respetivos colégios investigados (anexo 01). As gestoras receberam a informação de que a participação seria voluntária e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confeccionado em duas vias, de igual teor, onde além de permitir a realização desta e a da gravação em áudio, garantia a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa (anexo 02).

Com o propósito de coletar informações fidedignas para este estudo foram utilizadas como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, visando compreender como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com NEE(s).

Para tanto, o Guião desta entrevista foi realizado com base na literatura (Luck, 2009; Mergen, 2013; Veiga, 2014) e validada por três professores doutores especialistas na área, para se chegar ao guião final que se encontra em anexo (anexo 03).

As entrevistas foram gravadas em áudio, para que de maneira mais fiel, fosse possível recolher as informações dos sujeitos da pesquisa, e foram transcritas posteriormente. Lüdke (1986) afirma que a gravação oferece a vantagem de registrar todas as expressões

orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para dedicar toda a sua atenção ao entrevistado.

Para o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas utilizamos a Análise de Conteúdo, uma vez que ela se adapta ao estudo das motivações, atitudes, valores e crenças (Bardin, 2013). Ainda, Bardin (2011, p.37), define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Entre o conjunto de técnicas de Análise de Conteúdo, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical (Bardin, 2013), que além de ser a mais antiga e mais usada na prática, acredita-se que melhor se adaptará ao estudo do material coletado. Denomina-se categorização a operação de classificação dos elementos, seguindo determinados critérios. “Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar” (Gianfaldoni & Moroz, 2002, p. 73). Segundo Gewandszajder e Mazzoti (2001), os dados precisam ser organizados e compreendidos, através de um processo contínuo, onde se busca a identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o significado. . A análise dos dados das entrevistas foi realizada com dimensões e categorias encontradas à priori, de acordo com os objetivos definidos apoiadas pela revisão da literatura, outras categoriais foram encontradas à posteriori depois de lido o material coletado .

Chegou-se a 11 dimensões, 18 categorias e 48 subcategorias que se apresentarão no ponto da análise dados obtidos.

Com o objetivo de organizar o processo investigativo, elaborou-se o plano geral da pesquisa, em que se apresentam todas as etapas que foram percorridas durante o desenvolvimento desta.

Quadro 3: Plano Geral da Pesquisa

Pesquisa	Projecto de Intervenção	
Participantes	8 gestoras escolares (Escolas Públicas/ Escolas Privadas)	
Procedimentos	Coleta de dados	Análise
	Entrevistas semiestruturadas	Análise de Conteúdo Categorical (Bardin, 2013)
Tratamento dos dados	dimensões e categorias encontradas à priori completadas por outras encontradas à posteriori.	

V. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

“Incluir não tem que ser uma opção, uma questão de escolha. Pra mim aqui como diretora, na hora que disse a escola vai ser assim, eu só contrato pessoas que conheçam o sistema e queiram isso para a sua vida profissional” (GE6).

Para se tentar compreender como as gestoras escolares promovem o processo de inclusão de alunos com NEE(s) em suas escolas, realizou-se a análise dos dados que se apresentam associados às questões colocadas aos inquiridos e relacionados com os objetivos específicos.

Assim, e relativamente ao primeiro objetivo, **compreender como se processa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas participantes**, após terem sido analisadas todas as respostas dadas pelas participantes relativas ao bloco II (anexo 4), obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam:

No que concerne, às questões, “*Qual a sua concepção de integração?*” “*E de inclusão?*”?E “*Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação?*” Obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 04 : Dimensão: Conceito de Integração e Inclusão

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Integração	Inserção parcial	“Sala especial”(GE4) “necessidade especial”(GE2), (GE3) “processo anterior a inclusão”(GE6) “Atenção especial”(GE2)	50% 12,5%
	Inserção Mista	“Integração é associar alunos com dificuldades com os bons, para que eles possam ter um rendimento melhor”(GE1) Integração - “ela tem que ser feita respeitando a dificuldade do aluno, o bem estar”.(GE5) Integração- “Aceitar todos dentro da mesma sala”. (GE7)	37,5%
Inclusão	Inserção Total	“Aprender Juntos”. “Direito de Todos”. (GE1) (GE2) (GE3) (GE4) (GE5) (GE6) (GE7) (GE8)	100%
Inclusão	Processo Díficil	“Processo com muitas dificuldades”(GE1) (GE2) (GE3) (GE5) “Tratamento especial”(GE2)	50% 12,5%
	Força da lei	“A legislação diz que eles têm que estar dentro da sala de aula”(GE4) (GE6) (GE8)	37,5%

Verifica-se no quadro 4, que na concepção de integração, a maioria concordam (62,5%) que o termo integração se refere a inserção parcial dos alunos com NEE, quando estes eram inseridos em “salas especiais”, precisando de uma “atenção especial”, expressando a compreensão que este termo é anterior a inclusão. Três participantes (37,5%) associaram o termo integração ao termo inclusão, considerando este termo também aplicado a presença dos alunos com NEE em salas regulares, desta forma não ficou evidente a compreensão da separação dos termos.

Com relação ao termo inclusão, apesar da maioria demonstrar compreensão que é um processo onde a inserção dos alunos com NEE nas salas regulares deve ser total (100%) e um “direito de todos”, “aprender juntos”, algumas consideram um “processo difícil” (62,5%) e que só acontece por força da lei (37,5%).

Colocada a questão “*A Escola Inclusiva está contemplada no Projecto Educativo?*” *De que forma?*” e ao analisar as respostas das gestoras, elaborou-se o seguinte quadro com os dados coletados:

Quadro 05: Dimensão: Escola Inclusiva x Projecto Educativo

Categories	Sub Categories	Itens	%
Escola Inclusiva contemplada	Projecto Político Pedagógico	Dentro do Projecto Político Pedagógico (GE3) (GE8)	25%
	Inclusão de alunos com NEE	“Aceitando e Trabalhando com NEE” (GE1) (GE4) (GE5) (GE6) (GE7)	62,5%
	Salas Especiais	“Temos uma sala especial” (GE2)	12,5%

Verifica-se no quadro 5 que quando inquiridas sobre se a escola inclusiva está contemplada no Projecto Educativo da instituição, todas afirmaram que sim, quanto a forma que está referendada, a maioria (62,5%) declararam estar aceitando e trabalhando com os alunos que apresentam NEE, estando estes inclusos nas salas regulares, o que

considera-se prática pedagógica inclusiva. Algumas gestoras (25%) disseram que a escola inclusiva está contemplada no Projecto Político Pedagógico da instituição. Como não se teve acesso a esses projectos, não ficou claro o que estes documentos sinalizavam com relação aos alunos com NEE.

Neste ítem, uma das gestoras (GE2) afirma que a instituição ainda mantém salas especiais (12,5%). As salas especiais não estão referendadas nos princípios da Educação Inclusiva, assim sendo, para os alunos que apresentam NEE não deve-se subtrair desses o direito de acesso ao mesmo ambiente que os demais alunos. Segalla (2012) ressalta que ambiente de segregação não é favorável para ninguém. Nem para quem tem deficiência, nem para quem não tem.

No que diz respeito a questão, “*Considera que a sua escola é inclusiva?*” “*Porquê?*” obtiveram-se os resultados constantes do quadro seguinte:

Quadro 06: Dimensão: Reconhecimento de Escola Inclusiva

Categories	Sub Categories	Itens	%
Escola Inclusiva	Receber os alunos com NEE	“Recebemos todos” (GE1) (GE3) (GE6) (GE7)	50%
	Trabalhar as necessidades	“Trabalhamos as necessidades dos alunos” (GE2) (GE5)	25%
	Lutar pela causa da inclusão	“Por que a gente abraça bem essa causa” (GE4) (GE8)	25%

No quadro 6 pode observar-se que quando questionadas sobre o reconhecimento da escola ser inclusiva, todas concordaram que sim, porém os motivos apresentaram respostas diferenciadas. Metade das participantes alegaram que consideram a escola inclusiva pelo fato de receberem os alunos com NEE, enquanto (25%) apontaram trabalhar as necessidades dos alunos e no percentual de 25% foi afirmado que lutar pela causa da inclusão é significado de escola inclusiva.

Considera-se neste estudo, que as respostas que mais se aproximam dos princípios inclusivos, referem-se as que recebem os alunos e trabalham as necessidades educacionais especiais, pois só “lutar pela causa da inclusão”, não fica claro que a instituição esteja realmente atendendo as especificidades do alunado com NEE. .

Ainda para o mesmo objetivo colocou-se a questão “Como é divulgada/transmitida sobre o fator desta escola?” O resultado da análise das respostas foi registado no quadro que segue:

Quadro 07: Dimensão: Divulgação de inclusão escolar

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Divulgação	Interna	“Na própria escola” (GE2)	37,5%
		“No projecto político pedagógico” (GE5)	
		“Nas visitas a escola” (GE7)	
	Externa	“Na Gerência Regional da Educação” (GE2)	50%
		“Em todas as nossas propagandas” (GE7)	
		“Pelo comentário de ex-funcionários e alunos que fizeram parte desta inclusão” (GE1)	
		“Por ser muito conhecida como uma escola humanística que atende as diferenças” (GE6)	
		“Na época da matrícula” (GE8)	
	Inexistente	“Não existe essa informação” (GE3)	12,5%

No quadro 7 pode observar-se que no que diz respeito ao ítem divulgação do facto da escola ser inclusiva, apenas uma gestora (12,5%) afirma que não existe esta informação. Enquanto (50%) declaram divulgar de forma externa a instituição e 37,5% de forma interna. Afirma-se a importância desta significativa divulgação tanto de forma interna, quanto externa à instituição escolar, para que toda a comunidade que exista ao redor desta escola tenha este conhecimento, pois o importante documento Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) afirma que as Políticas Educacionais em todos os seus

níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que crianças com NEE frequentem a escola de sua vizinhança; ou seja, a mesma escola que seria frequentada caso a criança não tivesse nenhuma NEE.

Relativamente ao segundo objetivo, **identificar os fatores relacionados com a gestão escolar que facilitam e/ou dificultam a inclusão dos alunos com NEE(s)**; após terem sido analisadas todas as respostas dadas pelas participantes relativas ao bloco III (anexo 4), obtiveram-se os seguintes resultados que a seguir se apresentam:

Relativo a questão, “*Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais?*” “*Têm algum modelo próprio?*”? obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 08: Dimensão Modelo de Referência para crianças com necessidades educativas

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Modelo	Inclusivo	“Convivência com todos” (GE4) (GE5), (GE6), (GE7)	50%
	Inclusivo e específico	“Trabalhando com as outras crianças e trabalho individualizado” (GE1) “Convivem com as outras e trabalho específico feito no contra turno” (GE8)	25%
	Externo	“Vem a ordem da Gerência Regional de Educação (GE2) “A secretaria de educação fornece um acompanhante terapêutico (GE3)	25%

Verifica-se no quadro 8, que 50% das gestoras consideram a convivência com todos os alunos na mesma sala o seu modelo de referência, enquanto 25% afirma que os alunos com NEE convivem com todos, mas existem trabalhos específicos (GE8) e trabalho individualizado (GE1). Por outro lado 25% das participantes declaram que o modelo vem de fora da escola, ou seja, de órgãos estaduais.

Considera-se que todos os modelos citados são significativos para trabalhar em prol de uma educação inclusiva de qualidade, desde que todos os alunos sejam considerados iguais nas oportunidades educacionais, igualdade essa que não significa tratar todos da mesma maneira, pois eles não são iguais por apresentar características próprias no seu processo de aprendizagem, e em decorrência de suas diferenças, devem ser tratados de maneira diversa para alcançar os mesmos objetivos.

No que diz respeito a questão, “*Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar?*” “*Se sim, como é constituída?*” obtiveram-se os resultados constantes do quadro seguinte:

Quadro 9: Composição da Equipa Multidisciplinar

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Equipa Multidisciplinar	Existência	“Sim” (GE1), (GE2), (GE5), (GE6), (GE7), (GE8)	75%
	Não Existência	“Não” (GE3), (G4)	25%
Equipa Multidisciplinar	Composição	“Sim, Psicólogos, orientadores e professores” Profissionais de Educação, Psicólogos e Orientadores, (GE1)	16,7%
		“Sim, possui uma psicóloga uma vez por semana” Somente Psicólogos (GE2)	16,7%
		“Sim, Diretores, vice-diretores, psicólogas, psicopedagogas, fonos e psicomotricistas relacionais”. Diretores, Gestores, Psicólogos, Psicopedagogos, Profissionais de saúde, Psicomotricistas (GE6)	16,7%
		“Sim, Fono, Coordenação, Psicologa, pessoas de apoio e AADEE”. Profissionais de educação e Saúde, Psicólogos, Pessoas de apoio, Coordenadores (GE5), (GE7), (GE8)	50%

Constata-se no quadro 9 que em relação a equipa multidisciplinar, 75% das gestoras afirmam existir na sua escola, enquanto 25% dizem que não. Observa-se também que a

composição das equipas são diferenciadas com relação a quantidade de profissionais e de áreas de atuação.

Com relação a importância desta equipa multidisciplinar, concorda-se com Garcia (1994), que ao estudar a atuação de três equipas multiprofissionais na cidade do Porto, em Portugal, identificou que o sentido da ação da equipa ganha força quando possibilita transformar os profissionais que a formam em participantes ativos e que a intervenção em um contexto educativo através dessas equipas, rompe com a concepção convencional que identifica a intervenção educativa, reduzida ao ato de ensinar e aprender circunscrito apenas ao professor e aluno.

Chama-se também atenção sobre a importância da existência das equipas no sistema educacional inclusivo, desde que estes profissionais se constituam verdadeiramente como equipa, que tenham seu trabalho direcionado para a instituição, que adotem o modelo educacional e não o modelo clínico, centrado exclusivamente no aluno, e que saibam trabalhar num regime de colaboração, o que envolve paridade, voluntarismo e um objetivo comum de construir uma escola melhor para todos.

No que concerne às questões, “Costuma incentivar/estimular os professores da sua escola a fazerem formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais?” “Como?” E, “*Em relação aos outros profissionais.* obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 10 – Dimensão: Incentivo a Formação sobre Necessidades Educativas Especiais

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Formação sobre NEE (Professores)	Incentivo aos Professores	“Sim” (GE2), (GE3), (GE5), (GE6), (GE7), (GE8)	75%
		“Sim, para que eles se tornem verdadeiros mediadores” (GE1)	12,5%
	Não incentivo aos professores	“Não, pois o ensino médio não tem a visão de necessidades especiais” (GE4)	12,5%
Formação sobre NEE (Outros Profissionais)	Incentivo aos outros profissionais	“Sim” (GE6), (GE7), (GE1)	37,5%
		“Todos são inclusivos nessa formação” (GE5)	12,5%
		“Tem formação para todos” (GE8)	12,5%
	Não incentivo aos outros profissionais	“Não” (GE2) (GE4)	25%
		“Não tem formação” (GE3)	12,5%
Formas de incentivo	Incentivo Interno	Temos palestras” (GE2) (GE3)	33,3%
		“nos períodos de formação” (GE5)	16,7%
		grupos de estudo (GE6)	16,7%
	Incentivo externo	“na participação de Congressos” (GE7)	16,7%
		“formações específicas” (GE8)	16,7%

Conclui-se no quadro 10 que, com relação ao incentivo à Formação sobre Necessidades Educativas Especiais, 87,5% das participantes realizam este incentivo, enquanto 12,5% não realiza (GE4) e alega que “ o ensino médio não tem a visão de necessidades especiais”, mesmo tendo a informação de que esta escola é pública estadual, e que só recebe alunos que estão neste nível de ensino, considera-se importante que todos os profissionais da educação recebam informações sobre alunos com NEE, pois, um dos princípios da Educação Inclusiva é que ela tenha transversalidade, ou seja, perpassa todos os níveis de ensino.

Com relação ao incentivo de outros profissionais, 62,5% das gestoras afirmam que na sua escola existe este incentivo e 25% afirmam não existir. Quanto ao tipo de incentivo,

constata-se que há incentivo interno (66,7%) , representado por palestras, períodos de formação e grupos de estudo e o que considera-se incentivo externo (33,4%), exemplificado por elas, como; eventos realizados fora do estado e da escola, participação em congressos e formações específicas.

Considera-se importante que todos que fazem parte da comunidade escolar , recebam incentivo por parte da gestão escolar, para obter conhecimentos atualizados sobre NEE, pois o respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva que converte-se em alternativa para que os sistemas educacionais rompam, definitivamente, com as diferentes formas de exclusão educacional.

A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projecto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola. Esse projecto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente dos alunos com NEE. .

Para que isso ocorra, também é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão desses alunos com políticas de formação docente.

Colocadas às questões," *Como Diretor que dificuldade tem sentido para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?*" E, " *Quais são na sua opinião as maiores dificuldades para implementar a escola inclusiva?*" obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 11 – Dimensão: Direção Escolar e Dificuldades no Processo de Inclusão

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Dificuldade (Profissionais)	Formação de Professores	“Teria que ter mais formações no Estado” (GE2)	50%
		“A falta de preparação do professor” (GE3)	
		“Os professores” (GE5)	
		“Falta de conhecimento do professor” (GE8)	
	Resistência	“Resistência do professor” (GE3)	12,5%
	Preparação da Equipe	“Profissional preparado” (GE1)	37,5%
		“A preparação da equipa” (GE7)	
“Porque vem despreparados da Universidade” (GE6)			
Outras Dificuldades	Aceitação da família dos alunos sem deficiência	“Aceitação das família dos ditos normais em relação a essas crianças” (GE5), (GE6)	25%
	Famílias dos alunos com NEE	“Os pais que não compreendem” (GE4)	25%
		“As famílias” (GE5)	
	Cultura Tradicional	“Cultura tradicionalista da gente aqui” (GE7)	12,5%
	Quantidade de alunos	“Pela procura a cada ano ser maior” (GE1)	37,5%
		“A mão de obra” (GE7)	
		“A quantidade de alunos por sala” (GE2)	

No que concerne as dificuldades no processo de inclusão sinalizadas pelas gestoras; 50% apontam falhas oriundas da formação de professores, 12,5 % resistência do professor, 37,5% registram profissionais da equipa mal preparados e 37,5% fazem referências a quantidade de alunos por sala.

Conclui-se que todos estas dificuldades levantadas, impossibilitam o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE ser efetivado com qualidade. Com relação a formação de professores, em especial, as insuficiências na formação inicial, a desarticulação entre teoria e prática, e a falta ou a pouca experiência profissional, sinalizam a urgência de se investir em ações formativas que auxiliem os professores no delineamento de práticas mais inclusivas. A resistência do professor se deriva, em alguns casos, desta má formação.

A quantidade de alunos por sala de aula, quando é significativa, impede que o professor compreenda as diferenças e valorize as potencialidades de cada aluno de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. E com relação a preparação da equipa multidisciplinar, a inclusão educacional requer que todos da comunidade escolar estejam imbuídos de princípios e ações inclusivas. Mantoan (2005) considera que uma escola inclusiva vai-se construindo, dependendo de vontades políticas e, sobretudo das respostas que a escola e a comunidade souberem dar.

Outras questões consideradas pelas gestoras que dificultam a inclusão escolar, estão relacionadas com a família dos alunos com NEE (25%), as famílias dos alunos sem NEE (25%) e a cultura tradicional (12,5%) da região. Conclui-se a partir destes registros, a importância tanto das famílias envolvidas neste processo, quanto a comunidade escolar, evidenciar princípios inclusivos que prezem pela valorização e o respeito pelas diferenças na aprendizagem apresentadas por esses alunos.

No que diz respeito à questão, “*A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às (NEEs) apresentadas pelos alunos?*” Os dados obtidos são os seguintes:

Quadro 12 – Dimensão: Acessibilidade do Espaço Escolar

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Acessibilidade	Existe	“Sim” (GE1) (GE5) (GE8) “Sim. A escola é horizontal” (GE2) “Sim, tem rampas” (GE3) “Sim, a escola é adequada” (GE4) “Sim, rampas, elevador” (GE6) “Sim, tudo já foi construído pensando nisso” (GE7)	100%

Quanto ao item questionado que se encontra relacionado a acessibilidade do espaço escolar, todas as gestoras afirmam que a instituição escolar é acessível do ponto de vista físico para os alunos com NEE, modificando em questões do tipo de acessibilidade (rampas, elevador, espaço é plano, é adequado, entre outros).

Considera-se esta informação significativa, partindo do princípio que sem acessibilidade os alunos com NEE perdem autonomia e independência no espaço educacional.

Relativamente ao terceiro objetivo, **descrever estratégias de intervenção de gestão escolar que contribuam para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nestas escolas**; após terem sido analisadas todas as respostas dadas pelas participantes relativas ao bloco IV (anexo 4), obtiveram-se os seguintes resultados que a seguir se apresentam:

Quando inquiridos sobre “*Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão?*” E “*Como em seu entender a gestão pode apoiar a inclusão escolar?*” E a questão 21, “*Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?*” apresentam-se no quadro seguinte os dados recolhidos:

Quadro 13: Dimensão: Estratégias de intervenção de gestão escolar-contribuições para inclusão de alunos com NEE

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Ações Inclusivas	Ações específicas	“trabalho diversificado” (GE1) “participação nas atividades” (GE2) “Seminários” (GE3) “projectos para a inclusão” (GE5) “ações de parceria e ações de adaptações permanentes dentro da escola” (GE6) “todas as datas de crianças com dificuldade” (GE7) “implementar a sala de recursos” (GE8)	87,5%
	Ações não específicas	“Não tem ações específicas” (GE4)	12,5%
Apoios inclusivos	Participação	“a gente faz seminários” (GE3) “tem que trabalhar junto com a coordenação” (GE4) “pequenos projectos que a gente vai criando” (GE5) “ações participativas junto a equipa” (GE6) “Participando do dia a dia da vida da escola” (GE7)	62,5%
	Formação Profissional	“procurando preparar mais e mais os seus profissionais” (GE1)	12,5%
	Igualdade de direitos	“Eu acho que é enxergando mesmo que esses meninos existem, que fazem parte da escola” (GE2) “Lutando pelos recursos necessários (...), igual aos outros alunos” (GE8)	25%
Medidas Inclusivas	Formação de professores	“Formação de professores” (GE1) (GE3) (GE4) (GE8)	50%
	Aprendizagem	“Estudar, estudar, estudar, estudar” (GE5) “Investimento em aprendizagens” (GE7) “Os alunos especiais tem metas adaptadas, eles tem ferramentas de trabalho, softwares inclusivos” (GE6)	37,5%
	Recursos Externos	“Eu acho que a gente precisaria de mais recursos, que estes meninos fossem vistos pela Secretaria da Educação” (GE2)	12,5%

Com relação aos questionamentos sobre as estratégias de intervenção de gestão escolar e as contribuições para inclusão de alunos com NEE, para melhor compreensão das análises desses significativos dados, realiza-se uma divisão de categorias nomeadas de: ações inclusivas, apoios inclusivos e medidas inclusivas. Como ações inclusivas realizadas, as gestoras citam ações específicas (87,5%) e ações não específicas (12,5%). Como apoios inclusivos; participação (62,5%), formação profissional (12,5%), igualdade de direitos (25%), como medidas inclusivas; formação de professores (50%), aprendizagem (37,5%) e a uma gestora (GE2), afirma que a escola precisa de mais recursos e que a Secretaria de Educação, necessita de visualizar mais os alunos com NEE.

Considera-se importantes todas estas estratégias levantadas pelas participantes, pois sem planeamento de ações, apoios e medidas fica impossibilitada a construção de uma escola inclusiva e toda equipa escolar devera estar envolvida com o processo. Estar envolvida não significa somente estar ciente das decisões, mas sim também participar das escolhas e expor suas concepções.

Chama-se atenção para o registro da gestora (GE4), quando sinaliza que a escola não tem ações específicas, o que considera-se inviável para as conquistas preconizadas pelo paradigma da educação inclusiva, ficando difícil buscar alternativas sem haver planeamento prévio e participação ativa da comunidade escolar

No que diz respeito à questão “*Há quanto tempo a escola trabalha com inclusão?*” recolheu-se a seguinte informação:

Quadro 14: Dimensão: Tempo de atuação inclusiva

Categories	Sub Categories	Itens	%
Atuação inclusiva	Fundação da escola	“ sempre” (GE4) “desde a fundação à 33 anos” (GE6) “desde a fundação à 9 anos” (GE7) “desde que inaugurou” (GE8)	50%
	Período (maior que 10 anos)	“há mais de 10 anos” (GE3)	12,5%
	Período (maior que trinta anos)	“35 anos” (GE1) “30 anos” (GE2) “39anos” (GE5)	37,5%

No quadro 14 e no que diz respeito ao tempo em que a escola trabalha com a inclusão, constata-se que 50 % das escolas realizam a inclusão de alunos com NEE desde a sua fundação, 37,5% há mais de 30 anos e 12,5% há mais de dez anos.

Conclui-se que esses tempos levantados, em sua maioria já representam trajetórias inclusivas que possibilitam importantes reflexões por parte da gestão escolar, que conduzam a avaliações deste percurso, buscando redirecionamentos e articulações de ações que fomentem não só a participação, mas também a formação, a reflexão de todos quanto às necessidades dos alunos com NEE.

No que concerne a questão “*Como gestor, você avalia os resultados dos alunos com deficiência?*” as respostas encontram-se no quadro seguinte:

Quadro 15: Dimensão: Avaliação dos resultados dos alunos com NEE

Categorias	Sub Categorias	Itens	%
Avaliação dos resultados	Avanços	<p>“sempre pode melhorar” (GE1)</p> <p>“Quando eles conseguem participar de uma sala regular” (GE2)</p> <p>“os jovens dão certo e entram no mercado de trabalho” (GE4)</p> <p>“Hoje tem grandes avanços quando a gente tem a família conosco” (GE5)</p> <p>“Vejo alguns brilhando, surpreendendo, ousando ,superando expectativas” (GE6)</p>	62,5%
	Desempenho	<p>“Com a indicação de profissionais de saúde da escola” (GE7)</p>	12,5%
	Igualdade	<p>“Não tão diferentes como os ditos normais” (GE3)</p>	12,5%
	Sem dados de avaliação	<p>“Sem resposta” (GE8)</p>	12,5%

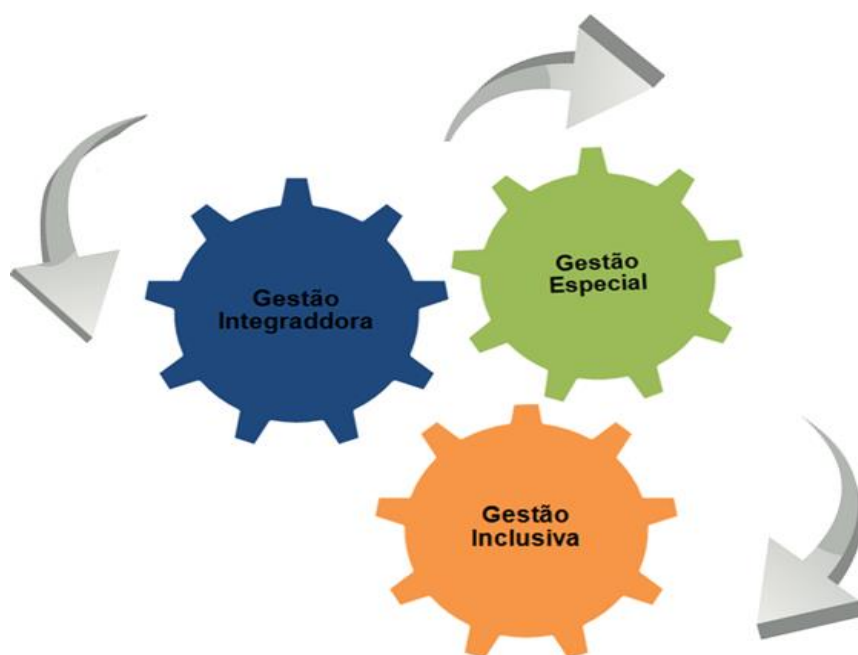
Relativamente ao questionamento sobre avaliação dos resultados dos alunos com NEE, 62,5% das gestoras sinalizam avanço, 12,5% consideram que os resultados não são tão diferentes dos alunos que não apresentam NEE e 12,5% que estes resultados são sinalizados pelos profissionais de saúde da escola e uma gestora (GE8) não respondeu à este questionamento.

Conclui-se que além dos avanços apontados pelas participantes, é importante considerar que a avaliação da aprendizagem além de responder as necessidades de todos os alunos, precisa acompanhar o processo de construção do conhecimento e compreender os progressos e limitações destes, pois com esses objetivos ela se constituirá uma avaliação inclusiva.

Após um primeiro tratamento da informação optou-se por realizar uma segunda análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as oito gestoras escolares participantes da pesquisa, e através da análise de conteúdo de acordo com o modelo de Bardin, (2011), foi constatado que os referidos dados estavam incluídos em três categorias distintas, cada uma relacionada às características atribuídas a gestão escolar:

As categorias que foram delineadas após as leituras e análise dos dados estão representadas na figura (1), a seguir:

Figura 01: Categorias da Gestão



De acordo com o constante na figura 1 , considerou-se que se poderiam agrupar os conteúdos encontrados em três categorias: gestão integradora, gestão especial e gestão inclusiva, que se passa a demonstrar

Categoria: Gestão Integradora

Considera-se para este estudo, gestão integradora; atitudes, metodologias e ações pedagógicas que não oportunizem a inserção total do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) nas atividades escolares, segundo Sasaki (2005), a integração propõe a inserção parcial do aluno.

Demonstra-se que de acordo com os exemplos apresentados em baixo e de acordo com as respostas das gestoras participantes da pesquisa que registram a inserção de alunos com NEE quando a gestão escolar possui características integradoras:

A gente pode perceber o seguinte, alguns alunos quando são muito comprometidos, eles se mantêm na sala especial né, eles não evoluem no sentido de série, mas assim em casa, a gente percebe pelo depoimento dos pais a evolução dos filhos” (GE2).

“ Alguns não têm condições pra ir pra inclusão, e elas ficam retidas nesta sala especial até pra questão de socialização né, e junto com conhecimento do dia a dia” (GE3).

“ Em todos os eventos da escola para os alunos da sala especial é dado a eles um olhar também especial, assim a gente tem apresentação do dia das mães, então geralmente a gente pega a professora para trabalhar com eles em sala e aí eles se apresentam para todos os alunos da escola e aí a gente percebe que eles são bem respeitados” (GE2).

Pode perceber-se que esta característica de gestão acaba se contentando com transformações superficiais, pois não exige mudanças de paradigmas sociais e pedagógicos. É um modelo de gestão que pede concessões ao sistema, uma vez que os alunos com NEE precisam se adaptar às necessidades dos modelos preestabelecidos no sistema educacional, que apenas se ajusta para recebê-los.

Assim, a integração busca a qualidade das estruturas que atendem apenas aos alunos com NEE considerados aptos, tendendo a disfarçar as limitações para aumentar as possibilidades de inserção.

A presença de alunos com NEE no mesmo ambiente, somente compartilhando o espaço físico, tende a ser suficiente para a gestão escolar que possui esta característica. Tem-se como modelo um bloco majoritário e homogêneo de alunos sem NEE rodeados pelos que apresentam diferenças. As falas que seguem, confirmam esta característica integradora:

“ A integração é quando eles trabalham bem dentro da sala especial, quando eles conseguem aprender, quando eles conseguem lidar bem com os outros colegas integrados. E inclusão basta ele estar dentro da sala. Isso já é uma inclusão. No caso da gente é uma integração mista” (GE4).

“ Quando os alunos estão integrados, eles têm o acesso a escola e a eles é dado por eles terem uma necessidade especial, um tratamento especial no sentido de tentar sanar a limitação” (GE2).

“ A escola daqui ela veio de uma cultura de sala especial separada, até para eles conseguirem a socialização, né! Chega uma determinada fase né destas crianças, que elas não evoluem mais” (GE3).

Para Carvalho (2004) a educação inclusiva pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem, possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser.

Desta forma, a integração pode ser considerada uma forma de exclusão. Isso ocorre porque, apesar de os alunos com NEE estarem inseridos na escola regular, eles ficam excluídos dos grupos de alunos sem NEE, em classes especiais ou atividades pedagógicas separadas.

Assim sendo, consideramos que a gestão escolar quando possui característica integradora, não contribui para a inclusão de fato e de direito dos alunos com NEE, pois acreditamos que o gestor escolar, deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola de modo que se torne inclusiva. Só assim será possível promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas, que historicamente se caracterizaram como espaços educacionais, destinados ao atendimento de alunos em classes regulares homogêneas, em escolas inclusivas, nas quais a heterogeneidade seja percebida como princípio básico para elaboração de todas as propostas pedagógicas.

Categoria: Gestão Especial

Considera-se para este estudo, gestão especial; falas proferidas pelas gestoras que sinalizam que as conceituações de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), possuem influências do modelo médico da deficiência, com ênfase em bases orgânicas e na busca de fatores etiológicos. Para Sasaki (2005), o modelo médico tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar sua estrutura e atitudes, para incluir em seu seio pessoas com deficiência, para que estas possam buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Seguem algumas falas das gestoras participantes da pesquisa que registram a inserção de alunos com NEE, quando a gestão escolar possui características especiais:

“ A gente não matricula aluno com NEE aqui na escola, porque a gente não pode, tem que vir a indicação de matrícula diretamente da secretaria de educação, aí todas as crianças já vêm com diagnóstico e já vem direcionadas para esta sala de atendimento” (GE2).

“ Aqui toda a ficha de matrícula dos alunos, é tudo normal, só o laudo para os que tem NEE que a gente pede, porque não tem que ter um acompanhamento de laudo”? (GE3).

“ Às vezes a gente diz assim não para a inclusão, porque tem uma deficiência diferente de todos os outros. Mas às vezes aquela deficiência se iguala a todos os outros em seus problemas pedagógicos, entendeu? E bate essa dificuldade para aceitar, pela questão da deficiência do laudo” (GE7).

Entende-se que, nesse modelo de gestão, o aluno com NEE é considerado paciente e a deficiência é confundida com uma doença que deve ser tratada para que aconteça a “cura”, representa o modelo que considera que a pessoa com deficiência deve ser “modificada” para se adaptar ao ambiente, não o meio que deve ser modificado para se tornar acessível à pessoa com deficiência.

Na visão de Mendes (2010), a associação da deficiência à doença, bem como a consideração do saber médico como aquele que é o especialista em pessoas com deficiência, possui uma ancoragem visível na história. Para a autora, isso se deve ao fato de que as práticas iniciais voltadas às pessoas com deficiência aconteciam nos hospitais

e tinham funções higienizadoras, sendo consideradas tratamentos médicos, inclusive as primeiras propostas de suposta educação se davam entre os muros hospitalares.

Essa característica de gestão na inserção de alunos com NEE, reforça a ideia de que são pessoas consideradas diferentes, “marcadas” pela deficiência, numa interpretação de necessitados da solidariedade alheia, por serem considerados “especiais”, e visualizados como pessoas que possuem muitas dificuldades, precisam superá-las e necessitam de atenção especial, os registros que seguem confirmam esta característica:

“Bem a inclusão é dar a maior oportunidade as pessoas que tem uma certa dificuldade de estar na mesma série de acordo com a idade deles e a gente trata de uma forma diferente para eles se sentirem tão bem quanto as pessoas que não têm dificuldades. Então a gente trata de forma diferente, trata de forma solidária” (GE4- Hans Asperger).

“ Tem uma técnica da gerência que acompanha a escola. E ela é psicóloga. Então eu disse, olha a gente está recebendo um autista, vamos falar com os professores como é que vai ser este trabalho, como vão ser as avaliações, né. É uma coisa que tem que ser muito diferenciada. E os professores aceitaram” (GE3).

Concorda-se que a condição da deficiência gera algum tipo de restrição, porém, a sociedade ao longo do tempo tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais das pessoas com deficiência.

Constata-se que a característica especial representada por esse modelo de gestão, atribui um caráter marcado pela diferença quando se trata dos alunos com NEE, como exemplificado nestas falas:

“ Nós tivemos uma palestra no ano passado com os professores de uma equipa que veio de uma faculdade. Eles vieram prá cá e trouxeram uma apresentação de surdos, para que os professores tivessem esse olhar né, diferenciado” (GE2).

“ Na semana do deficiente, que é praticamente na semana do folclore, o pessoal da escola está organizando aí para fazer alguma alusão a esta atividade, a esta data” (GE3).

“ Aqui os alunos com NEE estudam na escola naturalmente, nem eles sabem que são tratados diferentes” (GE4).

Assim sendo, o sentido especial que emerge das falas dessas gestoras encontra-se norteado por princípios que utilizam a ótica da diferença para representar esses alunos,

sem considerar a diferença uma característica do ser humano que precisa ser respeitada e valorizada.

Considera-se que o gestor escolar deve buscar caminhos possíveis para criar ações que permitam a oferta de um ensino de qualidade que incluam todos no processo educativo, independentemente de suas limitações, e valorize a suas potencialidades frente aos desafios da aprendizagem.

Categoria: Gestão Inclusiva

Considera-se para este estudo, gestão inclusiva; atitudes, metodologias e ações pedagógicas que oportunizem a inserção total do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) nas atividades escolares. Analisando os sentidos das falas atribuídas pelas gestoras, percebemos que os modelos de gestão considerados inclusivos, estão embasados pelo modelo social da deficiência, esta concepção não enfatiza a deficiência que a pessoa apresenta, mas a capacidade de a sociedade oferecer condições adequadas para que se equacionem problemas e se efetive a inserção das pessoas com deficiência. E esta visão se estende para o sistema educacional.

Concorda-se com Segalla (2012), quando afirma que “aprender em meio às diferenças é saudável e estimulante. Sem dúvida é assim que se prepara NA cidadania para o exercício DA cidadania e para o pleno desenvolvimento humano” (p.129).

Seguem algumas falas das gestoras participantes da pesquisa que registram a inserção de alunos com NEE quando a gestão escolar possui características inclusivas:

“ Inclusão é aceitar os alunos com NEE para que eles participem com os demais. Há muitos anos que nós recebemos estes alunos e temos tido bons resultados, vemos o crescimento deles” (GE1).

“ Incluir é aceitar todos dentro da mesma sala, da mesma proposta com as mesmas oportunidades e oferecer oportunidades para que aquela criança evolua e se sinta aceita dentro daquele grupo” (GE7).

“Então nós que fazemos escola e educação é que devíamos ter entendido que esse espaço pedagógico, é um espaço de todos. Porque nessa diversidade os desafios são imensos, mas o crescimento também é inegável de ambos os lados, né! ” (GE6).

Percebemos que a característica inclusiva utilizada por esse modelo de gestão, encontra-se imbuída por princípios inclusivos, que representa os alunos com NEE não os limitando à condição da deficiência e sim considerando-as cidadãos de iguais direitos, iguais também no sentido de conviver com seus limites e possibilidades no espaço pedagógico.

Santana (2016) destaca a importância dos alunos com NEE serem vistos e respeitados em suas especificidades e diferenças e não mais do ponto de vista exclusivo das deficiências.

A gestão com característica inclusiva parte da premissa de que todos os alunos são diferentes e que, em virtude disto todos recebem atenção e acompanhamento pedagógico de acordo com suas necessidades.

Neste modelo de gestão, os alunos com NEE estão inseridos na mesma escola e frequentam o mesmo grupo que os alunos sem deficiência, interagindo e participando, compartilhando espaços físicos e experiências, promovendo a certeza de que todos os alunos são diferentes, não existindo “os especiais”, “os normais”, os excepcionais, mas apenas alunos com NEE.

Seguem registros de falas que denotam esta característica:

“ Considero que esta escola é inclusiva porque a gente trabalha a necessidade da criança. A gente não tem uma sala que a gente leve essas crianças para trabalhar não, elas trabalham dentro da própria sala de aula” (GE5).

“Aqui na escola, os alunos com NEE convivem normalmente dentro do dia a dia da escola. Eles chegam e participam da rotina normal e igual a qualquer outra criança”. (GE7)

“Por que não dá para ter uma escola aonde pra umas salas você bota aluno e este professor aceita e na outra este professor não aceita, então que loucura é essa. Então é uma decisão muito estratégica também da gestão, mas você tem que construir uma equipa, uma comunidade de aprendizagem que entenda o valor social e o valor pedagógico né, destas crianças de estarem ali dentro. Eu parti muito pra ideia de é um direito. Se é um direito de um cidadão, nós temos deveres” (GE6).

Concluimos que a gestão inclusiva pode significar no âmbito educacional, atitudes sustentadas por princípios da Educação Inclusiva, de modo a facilitar a compreensão de que os alunos com NEE têm que ter igualdade de oportunidades e condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades. Portanto, reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças na aprendizagem, como processo de chegada, torna-se mais viável quando a gestão escolar possui esta característica.

VI. PROPOSTA DE PROJECTO DE INTERVENÇÃO

A partir do que atrás ficou exposto, e após uma reflexão acerca dos resultados obtidos, considera-se importante organizar uma proposta de projecto de intervenção, com vista à promoção do processo de inclusão de alunos com NEE, a ser apresentado aos Órgãos de Gestão das escolas em estudo:

Tabela 01: Projecto de Intervenção

Publico Alvo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Operacionalização	Avaliação
Professores	Ter consciência de que é o grande condutor do processo educacional inclusivo	Usar recursos diferentes e planeamento adaptações às necessidades específicas.	Adaptação de materiais para que o aluno possa desenvolver a partir das suas necessidades e possibilidades	Colocar em prática os objetivos traçados. Ter acompanhamento constante da coordenação pedagógica e da equipa multidisciplinar. Colaboração da equipa multidisciplinar e do professor itinerante. Acompanhamento da evolução do aluno com NEE, levando em consideração as informações dos familiares.	Através de observações diárias da prática pedagógica, pela equipa multidisciplinar com o intuito de comprovar o bom uso das intervenções elaboradas, além das informações obtidas dos familiares.
	Levar em consideração que os alunos têm ritmos e estilos diferentes de aprendizagem.	Adaptações curriculares para alunos com NEE e avaliação diferenciadas.	Variedade de materiais, jogos e brinquedos para as atividades.		
	Incentivar os alunos a fazerem escolhas e a aprenderem com sucessos e	Atividades de trabalhos em grupo estimulando a troca de experiências entre os alunos.	Utilização de materiais concretos, recursos multimídias.		
	Criar um ambiente ativo de aprendizagem que permita a resolução de problemas e a colaboração com seus pares, estimulando a autonomia.	Desenvolvimento de criatividade, buscando alternativas que despertem o interesse de todos os alunos.	Utilização de recursos da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa.		
	Realizar um trabalho pedagógico em colaboração com a equipa multidisciplinar	Criação de espaços cênicos, contar histórias, incentivar as brincadeiras e as diferentes formas de expressão.			
	Trocar informações com família, sobre o processo de aprendizagem do aluno com NEE	Agenda de reuniões periódicas com os familiares.			

Tabela 02: Cont. Projecto de Intervenção

Publico Alvo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Operacionalização	Avaliação
Gestores	Promover a transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras de diversas ordens, que possam impedir o processo de escolarização dos alunos com NEE.	Identificação em parceria com a equipa multidisciplinar, das possíveis necessidades dos professores, perante o processo de inclusão de alunos com NEE.	Biblioteca com títulos relacionados a alunos com NEE.	Acompanhamento da prática pedagógica inclusiva dos professores, em conjunto com a equipa multidisciplinar. Acompanhamento da equipa multidisciplinar com relação as estratégias inclusivas adotadas.	Elaboração de relatórios de acompanhamento dos resultados das estratégias pedagógicas elaboradas por todos os setores que compõem a instituição, em prol de uma aprendizagem de qualidade dos alunos que apresentam NEE.
	Envolver toda a comunidade escolar, visando à construção de práticas inclusivas, por meio de reflexões de modo compartilhado.	Definição de alternativas viáveis que possam contribuir não só com a prática inclusiva do professor, mas também com o aprendizado dos alunos.	Capacitação com profissionais especializados.		
	Colaboração na construção do Projecto Político Pedagógico da instituição, à luz da educação inclusiva.	Incentivo a capacitação e formação continuada para todos que fazem parte da comunidade escolar.	Participação em seminários, congressos, cursos e palestras com temas referentes às NEE.		
		<p>Criação de Grupos de estudos com os profissionais da escola, buscando identificar estratégias que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos com NEE.</p> <p>Coleta de informações com as famílias e profissionais (externos) dos alunos com NEE.</p> <p>Proposta de participação na comunidade escolar, torná-los participativos, ajudando, respeitando e contribuindo na aprendizagem de todos os colegas.</p>			

Tabela 03: Cont. Projecto de Intervenção

Publico Alvo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Operacionalização	Avaliação
Equipa Multidisciplinar	Dar suporte a todos que compõem a comunidade escolar, com o objetivo de contribuir para qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos com NEE.	<p>Levantamentos de necessidades específicas dos alunos com NEE.</p> <p>Trabalho colaborativo com toda comunidade escolar, em prol dos alunos com NEE.</p> <p>Indicação dos alunos com NEE, para avaliações e atendimentos clínicos.</p> <p>Criação de Grupos de estudos com os profissionais da escola, buscando identificar estratégias que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos com NEE.</p> <p>Coleta de informações com as famílias e profissionais (externos) dos alunos com NEE.</p>	Colaboração na confecção de materiais de acordo com as necessidades dos alunos com NEE. Recursos multimídias.	Trabalho colaborativo com a comunidade escolar de acordo com as especificidades levantadas. Assessorar a utilização de adaptações curriculares necessárias e recursos multimídias na aprendizagem de alunos com NEE.	Observações sistemáticas dos alunos com NEE nos aspectos; sociais, emocionais e pedagógicos. Elaboração de relatório de acompanhamento das atividades propostas para Os alunos com NEE.
Alunos	Colaborar na construção de uma conscientização de que todos somos diferentes e por isso temos que respeitar as diversidades	<p>Promoção de diálogos, exemplos, convivência e participação diária nas atividades extras e de sala de aula</p> <p>Proposta de participação na comunidade escolar, torná-los participativos, ajudando, respeitando e contribuindo na aprendizagem de todos os colegas</p>	Confecção de materiais em atividades em grupo	Participação e ajuda diária com seus pares e professores.	Observando a interação, a participação e a colaboração Entre os alunos com e sem NEE.

Tabela 04: Cont. Projecto de Intervenção

Publico Alvo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Operacionalização	Avaliação
Família	Conscientização sobre as necessidades educacionais dos filhos, seus limites e possibilidades.	<p>Conhecimento da Proposta Pedagógica da escola.</p> <p>Acompanhamento das atividades pedagógicas dos filhos.</p>	Realização de reuniões, palestras, circulares e participação dos pais em vivências e eventos escolares.	<p>Reuniões e palestras promovidas pela equipa multidisciplinar.</p> <p>Troca de informações com todos que fazem parte da comunidade escolar e com as outras famílias.</p>	Acompanhamento das famílias durante o ano letivo.
Funcionários	Serem capacitados para aprenderem sobre diferenças, como respeitá-las e ajudá-las no processo de aprendizagem.	Conhecimento a Proposta Pedagógica da escola.	Reuniões e capacitações propostas pela gestão escolar.	Reuniões sistemáticas de acordo com as necessidades específicas das diversas funções.	Observações do relacionamento no dia a dia dos funcionários com os alunos com NEE.

VII. CRONOGRAMA DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO

Tabela 05: Cronograma do Projecto

Atividades		2018				2019				
		Ago	Set	Out	Nov	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Professores	Planejamento de adaptação as necessidades específicas									
	Adaptações Curriculares									
	Atividades de trabalhos em grupo									
	Desenvolvimento de Criatividade									
	Plano para exploração de outros ambientes para estimular aprendizagem									
	Criação de espaços cênicos									
	Agenda de reuniões com familiares									
Gestores	Identificação das Necessidades dos Professores para promoção da inclusão escolar									
	Definição de alternativas para a pratica inclusiva do professor e aprendizagem dos alunos									
	Capacitação de formação continuada									
Equipe Multidisciplinar	Levantamento de Necessidades Específicas de NEE									
	Trabalho Colaborativo com a Comunidade									
	Indicação de Alunos NEE para avaliações e atendimentos clínicos									
	Criação de Grupos de Estudos									
	Coleta de informações de profissionais e familiares									
Alunos	Promoção de Convivência, Diálogos e Atividades Extras									
	Participação na Comunidade Escolar para contribuir na aprendizagem									
Família	Conhecimento da Proposta Pedagógica da Escola									
	Acompanhamento das Atividades Pedagógicas									
Funcionários	Conhecimento da Proposta Pedagógica da Escola									
	Participação em reuniões específicas sobre alunos com NEE									

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projecto de intervenção, pretendeu-se compreender como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir desta compreensão, buscou-se encontrar estratégias de intervenção que facilitem a implantação da inclusão escolar dos referidos alunos nestas instituições.

Relativamente ao primeiro objectivo deste projecto, **compreender como se processa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas participantes**, nas opiniões das gestoras foram apontados os seguintes fatores:

- A escola inclusiva está contemplada no Projecto Educativo;
- As escolas estão aceitando e trabalhando com os alunos que apresentam NEE;
- Os alunos estão inclusos nas salas regulares, mas em duas escolas ainda existem classes especiais;
- A escola inclusiva está contemplada no Projecto Político Pedagógico da instituição;
- Algumas escolas realizam trabalhos específicos e individualizados para alunos com NEE;
- Nas escolas públicas pesquisadas existe o Atendimento Educacional Especializado no contra turno;

No que diz respeito ao segundo objectivo, **identificar os fatores relacionados com a gestão escolar que facilitam e/ou dificultam a inclusão dos alunos com NEE(s)**, foram observados como fatores que facilitam na visão das participantes:

- Presença de uma equipa multidisciplinar;
- Incentivo a Formação sobre Necessidades Educacionais Especiais para os profissionais da escola;
- Realização de palestras, grupos de estudo, participação em congressos, eventos fora da escola e formações específicas;
- Acessibilidade no espaço escolar.

E no que concerne a fatores que dificultam, foram constatados os seguintes fatores;

- Formação de professores deficitária;
- Resistência do professor à inclusão do aluno com NEE;
- Profissionais da equipa multidisciplinar mal preparados;
- Quantidade de alunos com NEE por salas;
- Famílias dos alunos sem NEE que não aceitam que o filho esteja na mesma sala de alunos com NEE.
- Famílias dos alunos com NEE quando não compreendem os limites e possibilidades dos filhos;

Com relação ao terceiro objectivo proposto, **descrever estratégias de intervenção de gestão escolar que contribuam para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nestas escolas**. Destacam-se as seguintes estratégias, apontadas pelas gestoras como potenciais fatores que contribuem para a inclusão de alunos com NEE:

- Construção de parcerias e ações de adaptações permanentes dentro da escola;
- Formação profissional da comunidade escolar;
- Igualdade de direitos para todos os alunos;
- Formação de professores de qualidade;
- Solicitação de recursos para implantação da educação inclusiva nas escolas da rede pública;
- Planeamento de ações e medidas inclusivas com a participação dos gestores;
- Seminários e projectos de inclusão.

Ao final deste estudo, constatou-se que a maioria das gestoras escolares participantes da pesquisa, realizam estratégias de intervenção que contribuem para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar desta constatação, percebe-se que os modelos de gestão precisam ser aprimorados, para que possam ser revestidos pelos princípios da educação inclusiva de forma mais sistemática.

Concluiu-se também a partir das análises empreendidas, que a gestão escolar quando se encontra revestida por característica considerada integradora e/ou especial, não favorece

o processo de inclusão de alunos com NEE, criando barreiras que dificultam o acesso, o ingresso e a permanência destes alunos, bem como uma aprendizagem de qualidade.

Enquanto uma gestão considerada inclusiva, elabora estratégias de intervenção que facilitam a implantação da inclusão escolar dos alunos com NEE (s), congregando toda equipa no fim único de possibilitar que todos os sujeitos aprendam e participem da sociedade.

Elabora-se para este trabalho, uma proposta de projecto de intervenção, com vista à promoção do processo de inclusão de alunos com NEE, a ser apresentado aos Órgãos de Gestão das escolas em estudo, contendo importantes estratégias para serem realizadas com os professores, gestores, equipa multidisciplinar, alunos, família e funcionários.

A partir da realização deste projecto de intervenção, é possível compreender os fundamentos que embasam as concepções de gestão escolar democrática e educação inclusiva. Do mesmo modo, o trabalho da gestão escolar no desenvolvimento de uma cultura, de uma política e de uma prática inclusiva exige o envolvimento de toda a equipa escolar.

A figura isolada dos gestores não garante a construção de práticas inclusivas e democráticas, uma vez que tal tarefa árdua exige a colaboração e o envolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Referências

- Ainscow, M.(1997). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO.
- Booth T, Ainscow. (2002).*The Index for Inclusion*. 2.ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva.
- Amaral, I.; Rabelo, A. (2003). *A Formação do Professor para a Inclusão: Questões Curriculares do Curso de Pedagogia*. In: LISITA, Verbena; SOUZA, Luciana (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar: Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 220.
- Araújo, F. M. A. (2016).*As Representações Sociais de Pessoas com Deficiência dos Estudantes dos Cursos de Pedagogia: Quando a Educação Inclusiva Interroga a Formação Docente*. 2016. 288f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bardin, L.(2013) . *Análise de Conteúdo* . Lisboa: Edições 70
- Beyer, H. O. (2006). *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: Baptista, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação,p. 73 -81.
- Boschetti, V. R.; Mota, A. B.; Abreu, D. L. F. (2016). *Gestão Escolar Democrática: Desafios E Perspectivas*. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 5 n. 10 Jul./dez. 2016 p. 103-111.
- Constituição Federal.(1988).*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil.
- Carneiro, R. U. C.(2006). *Formação sobre a gestão escolar inclusiva para os diretores de escolas da Educação Infantil*. 219f. Brasil. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Carvalho, R. E. (2000). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. E. (2004).*Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Costa, V. (2012). *Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? A*. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Demo, P. (1985). *Introdução à Metodologia Científica*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

- Dourado, L. F. (2013). *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: Ferreira, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Dutra, C. R.; Griboski, G. M. (2005). *Gestão para inclusão*. *Revista Educação Especial*. Disponível em: <<http://corolx.Ufsm.br/revece/ceesp/2005/02/a1htm.>>. Acesso em 29 de Novembro de 2017.
- Garcia, M. A. de A. G. *Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas*. Lisboa: Asa, 1994.
- Garcia, R. M. C. (2007). *O Conceito de flexibilidade curricular nas políticas publicas de inclusão educacional*. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p.11-20.
- Gatti, B. A. (Org.). (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Giancaterino, R.(2010). *Supervisão Escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Gianfaldoni, M. M. & Moroz, M.(2002). *O Processo de Pesquisa: Iniciação*. Brasília: Plano, 2002.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, M. (2005). *Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?* USP: São Paulo.
- Glat, R. (Org.). (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Ledesma, M. R. K.(2008). *Gestão escolar: desafios dos tempos*. 2008. 157f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lück, H. (2004). *A dimensão participativa da gestão escolar*. *Gestão em Rede* (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lüdke, M.(1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

- Martins, L. A. R. (2006). *Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações*. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE.p.17-27.
- Martins, L. A. R. (2012). *Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva*. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- Masetto, M. T.(2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. M. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira & Marin.
- Mergen, E. (2013). *A Gestão Escolar Frente ao processo de inclusão*. [Em linha]. Disponível em <<http://repositório.ufsm.br/bitstream/handle/1/617/MergenEdimaraVeridianaDries.pdf?sequence=1>>. [Consultado em 04.06.2017].
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (2001). *Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001, Seção 1E. p. 39-40.
- Ministério da Educação.(2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artemed.
- Muribeca, L. M. (2002). *A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar*. In: Rosa, D. E. G.; Souza, V. C.; Veiga-Neto, A. et al. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, J. S. & Guimarães, M. C. M.(2013).O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*. ANO I - Edição I - Janeiro de.

- Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, S. C. (Org). (2013). *Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*. Cruz das Almas/BA: NUPI; PROGRAD; UFRB.
- Rudio, F. V. (1997). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sage, D. (2005). *Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo*. In: Sant'ana, I. M. *Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores*. Psicologia em estudo. Maringa. V10 n2, p 227-234. Maio/agosto.
- Santana, M. Z. (2016). *Políticas Públicas de Educação Inclusiva voltada para Estudante com Deficiência na Educação Superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. 241f. Brasil. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Santana, M. Z. & Fernandes, P. G. (2014). Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a partir da legislação. In: Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva, 1., 2014, Algarve. *Anais... Algarve: Portugal*. ESEC. p 278 -290.
- Santos, B. S. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Segalla, J. F. (2012). *Direito à educação*. In: Ferraz, C. V. et al. *Manual dos direitos da pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva.
- Silva, E. M. A. (2010b). *A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade*. Recife, 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Lima, F. & Silva, F. T. S. (2012). **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. [Em linha]. Disponível: <<https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>>. [Consultado em: 20.12.17].
- Teixeira, B. B. (2000). *Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade*. 334f. Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tezani, T. C. R.(2004). *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. 221f. Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Tonini, A. M. & Oliveira, B. R. (2015). *Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores*. Juiz de Fora: Editar.

UNESCO. (1990). *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*. Jontiem, Tailândia.

UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência nacional sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. UNESCO.

Veiga. L (2014). *O papel do gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. [Em linha]. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_L%20L%20G%20Lustosa%20Veiga.pdf> . [Consultado em: 20.12.17].

Werneck, C.(1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXOS

ANEXO 01 - SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO



Ilma Sra. _____ – Diretor

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação na Instituição

O meu nome é Christiana Figueiredo Cruz, Graduado em Pedagogia encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema **“AS IMPLICAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”**, o qual está sob a orientação da Professora Doutora Fátima Rocha, da Universidade Fernando Pessoa.

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V^a Ex.^a para começar o processo investigativo que tem como objetivo “Compreender como os gestores escolares promovem o processo de inclusão de alunos com NEE(s), em suas escolas”.

Ao mesmo tempo informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entendam necessários deixando, assim, o meu contacto de e-mail: _____ e mobil (31) _____. Em virtude do tempo exíguo, gostaria de poder contar com um retorno breve.

Os meus melhores respeitosos cumprimentos,

Christiana Figueiredo Cruz

ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado entrevistado, você está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre “*As implicações do gestor Escolar no processo de inclusão de alunos com NEE*”, de responsabilidade do pesquisador Christiana Figueiredo Cruz. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca “ a compreensão de como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições participantes deste estudo”.

Será lhe passado de forma clara e direta o objetivo do trabalho que estou desenvolvendo bem como do questionário. Esclareço que lhe é facultado o direito de não participar da coleta de dados e lhes garanto que não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa. Sinta-se à vontade para esclarecer todas as dúvidas que porventura venha a surgir no decorrer da aplicação do questionário para que as mesmas possam ser prontamente sanadas.

Esclareço que os custos de todo trabalho irão correr por conta exclusiva do pesquisador.

Ao assinarem esse termo você estará concordando com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Deixo explícito que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados.

Caso alguma dúvida sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato pelo telefone (31)_____, que estarei à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Desde já, agradeço a sua colaboração e solicito a sua assinatura e autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

_____.

Nome legível do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Christiana Figueiredo Cruz

Assinatura do pesquisador

ANEXO 03 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

As implicações do gestor Escolar no processo de inclusão de alunos com NEE

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. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os 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 registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única 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 no estudo em causa.

Data: ____/____/2017.

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 04 – QUESTIONÁRIO PARA A INVESTIGAÇÃO



MESTRADO EM GESTÃO EM EDUCAÇÃO- UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre “As Implicações do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito respondendo à questão ou assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

- 1) Idade
- 2) Género
- 3) Funções
- 4) Grau Académico/Resposta de todas entrevistadas =SUPERIOR
- 5) Experiência Profissional
- 6) Formação na Área

BLOCO II

- 7) Qual a sua concepção de integração? E de inclusão?
- 8) Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação?
- 9) A Escola Inclusiva está contemplada no Projecto Educativo? De que forma?
- 10) Considera que a sua escola é inclusiva? Porquê?
- 11) Como é transmitida/divulgada a informação sobre o facto desta escola?

BLOCO III

- 12) Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais? Têm algum modelo próprio?
- 13) Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar? Se sim, como é constituída?
- 14) Costuma incentivar/estimular os professores da sua escola a fazerem formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais? Como?

- 15) E em relação aos outros profissionais?
- 16) Como Diretor que dificuldade tem sentido para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?
- 17) Quais são na sua opinião as maiores dificuldades para implementar a escola inclusiva?
- 18) A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às (NEEs) apresentadas pelos alunos? (banheiros, rampas, elevadores, professor etc.)?

BLOCO IV

- 19) Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão?
- 20) Como em seu entender a gestão pode apoiar a inclusão escolar?
- 21) Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?
- 22) Há quanto tempo a escola trabalha com inclusão?
- 23) Como gestor, você avalia os resultados dos alunos com deficiência?**

ANEXO 05 – VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO

Seguem abaixo as questões que serão colocadas aos participantes deste estudo durante a entrevista.

Bloco I	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e caracterização	Caracterização dos inquiridos	Idade Gênero Funções Grau académico Experiência Profissional Formação na área

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Bloco II	Objetivos	Questões
Compreensão da situação atual	Compreender como se processa a inclusão de alunos com NEE nas escolas participantes	Qual a sua concepção de integração? E de inclusão? Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação? A Escola Inclusiva está contemplada no Projecto Educativo? De que forma? Considera que a sua escola é inclusiva? Porquê? Como é transmitida/divulgada a informação sobre o facto desta escola?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Bloco III	Objetivos	Questões
Relação da gestão com as barreiras ou os facilitadores na promoção da inclusão	Identificar os fatores relacionados com a gestão escolar que facilitam e ou dificultam a inclusão dos alunos com NEE	<p>Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais? Têm algum modelo próprio?</p> <p>Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar? Se sim, como é constituída?</p> <p>Costuma incentivar/estimular os professores da sua escola a fazerem formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Como?</p> <p>E em relação aos outros profissionais?</p> <p>Como Diretor que dificuldade tem sentido para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?</p> <p>Quais são na sua opinião as maiores dificuldades para implementar a escola inclusiva?</p> <p>A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às (NEEs) apresentadas pelos alunos? (banheiros, rampas, elevadores, professor etc.)?</p>

AS IMPLICAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

--	--	--

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Bloco IV	Objetivos	Questões
Compreensão de estratégias promotoras de inclusão	Descrever estratégias de intervenção de gestão escolar que contribuem para a inclusão de alunos com NEE nestas escolas	Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão? Como em seu entender a gestão pode apoiar a inclusão escolar? Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva? Há quanto tempo a escola trabalha com inclusão? Como gestor, você avalia os resultados dos alunos com deficiência?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

ANEXO 06 – TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO



MESTRADO EM GESTÃO EM EDUCAÇÃO- UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre “As Implicações do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito respondendo à questão ou assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

1) Idade

Colégio / Representante	Resposta
G1	74 anos
G2	43 anos
G3	44 anos
G4	57 anos
G5	49 anos
G6	62 anos
G7	52 anos
G8	43 anos

2) Género

Colégio / Representante	Resposta
G1	feminino
G2	feminino
G3	feminino
G4	feminino
G5	feminino
G6	feminino
G7	feminino
G8	feminino

3) Funções

Colégio / Representante	Resposta
G1	Gestora
G2	Gestora
G3	Gestora
G4	Gestora
G5	Gestora
G6	Gestora
G7	Gestora
G8	Gestora

4) Grau Acadêmico/Resposta de todas entrevistadas =SUPERIOR

Colégio / Representante	Resposta
G1	Pedagoga/Superior
G2	Pedagoga/Superior
G3	Pedagoga/Mestre em Educação
G4	Pedagoga/Especialização em Gestão Educacional
G5	Pedagoga /Especialização em Gestão Escolar
G6	Pedagoga/Mestrado em educação
G7	Pedagoga/Especialização em Psicopedagogia/Especialização em desenvolvimento da aprendizagem.
G8	Fonoaudióloga/Especialização em Educação Especial

5) Experiência Profissional

Colégio / Representante	Resposta
G1	50 anos
G2	20 anos
G3	28 anos
G4	42 anos
G5	29 anos
G6	40 anos
G7	32 anos
G8	22 anos

6) Formação na Área

Colégio / Representante	Resposta
G1	Pedagogia
G2	Pedagogia
G3	Pedagogia Mestrado em educação
G4	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar
G5	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar
G6	Pedagogia Pós graduada em Construtivismo e educação Mestrado em Educação
G7	Pedagogia Especialização em psicopedagogia Especialização em desenvolvimento e aprendizagem
G8	Fonoaudiologia Especialização em Educação Especial

BLOCO II

7) Qual a sua concepção de integração? E de inclusão?

Colégio / Representante	Resposta
EA GE1	Integração- “É associar alunos com dificuldades com os bons, para que eles possam ter um rendimento melhor”/Inclusão- “É aceitar crianças deficientes para que elas participem com os demais”.
EB GE2	Integração- “Quando os alunos estão integrados, eles têm o acesso a escola e a eles é dado por eles terem uma necessidade especial, atenção especial, em sala separada”. Inclusão- “ é dar as pessoas o direito delas também adentrarem neste processo que é o direito de todos”.
EC GE3	Integração- “A escola daqui ela veio de uma cultura de sala especial separada”. Inclusão- “União, valor ,respeito. O direito de educação para todos/Ainda existem muitas barreiras mas a educação é um direito de todos”.
ED GE4	Integração- “ é quando eles trabalham bem dentro da sala especial”. Inclusão- “basta ele estar dentro da sala. Isso já é uma inclusão”.
EF GE5	Integração- “ela tem que ser feita respeitando a dificuldade do aluno, o bem estar”.

	Inclusão- “É o respeito ao direito da criança da instituição”.
EG GE6	Integração- “Processo anterior ao da inclusão, que acolhia a criança apenas”. Inclusão – “É adaptação em todas as dimensões”.
EH GE7	Integração- “ Aceitar todos dentro da mesma sala”. Inclusão- “Inclusão é a que integra e não segrega, dar as mesma as mesmas oportunidades”.
EI GE8	Integração- “é um termo do passado, o atendimento era feito fora da sala/ Inclusão- “É aluno incluindo dentro de sala de aula independente da situação dele”.

8) Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“É um processo com muitas dificuldades, pela falta de profissionais preparados”.
EB (GE2)	“Que seja dado a esse aluno um tratamento especial no sentido de tentar sanar sua limitação”.
EC (GE3)	“Existem muitas barreiras”.
ED (GE4)	“A legislação diz que eles têm que estar dentro da sala de aula”.
EE (GE5)	“Um grande desafio no mundo atual”.
EF (GE6)	“Um processo que precisou ser colocado por força de lei para muitos educadores”.
EG (GE7)	“Difícil de ser trabalhada por falta de mão de obra preparada”.
EH (GE8)	“Que ela ainda existe só no termo. Falta muito para realmente acontecer”.

9) A Escola Inclusiva está contemplada no Projecto Educativo? De que forma?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim. Aceitando e trabalhando com alunos com NEE”.
EB (GE2)	“Sim. Temos uma sala especial para os meninos que tem limitação acima da capacidade de inclusão no momento”.
EC (GE3)	“Através do Projecto Político Pedagógico”.
ED (GE4)	“Sim, quando a gente recebe o aluno, quando os professores tomam conhecimento da necessidade especial e trabalham com eles de forma especial”.
EE (GE5)	“Sim, nos trabalhos de inclusão”.
EF (GE6)	“A nossa escola já nasceu inclusiva. /Incluindo para aprender”.
EG (GE7)	“Sim, com os profissionais incluindo todas as crianças”.
EH (GE8)	“Dentro do Projecto Político Pedagógico”.

10) Considera que a sua escola é inclusiva? Porquê?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim, pois há muitos anos recebemos essas crianças e temos tido bons resultados”.
EB (GE2)	“Sim. Pois trabalhamos com essas crianças”.
EC (GE3)	“Sim, pois recebemos todos”.
ED (GE4)	“Sim. Por que a gente abraça bem essa causa, para que nosso aluno tenha sucesso”.
EE (GE5)	“Sim. Por que trabalhamos as necessidades das crianças”.
EF (GE6)	“Totalmente, pois faz parte da proposta pedagógica receber todos os alunos”.
EG (GE7)	“Sim. Pois desde o início ela foi pensada para ser inclusiva, recebendo todos”.
EH (GE8)	“Sim, pois os professores lutam pela causa”.

11) Como é transmitida/divulgada a informação sobre o facto desta escola?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Pelo comentário de ex-funcionários e alunos que fizeram parte desta inclusão”.
EB (GE2)	“Na Gerência Regional da Educação e na própria escola”.
EC (GE3)	“Não existe essa informação”.
ED (GE4)	“Todas as escolas estaduais são inclusivas”.
EE (GE5)	“No Projecto Político Pedagógico”.
EF (GE6)	“Por ser muito conhecida como uma escola humanística que atende as diferenças”.
EG (GE7)	“Em todas as nossas propagandas, e nas visitas a escola”.
EH (GE8)	“Na época da matrícula. É aberta a todos os alunos”.

BLOCO III

12) Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais? Têm algum modelo próprio?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Trabalhando com as outras crianças, mas com um trabalho individualizado”.
EB (GE2)	“Todas as crianças são aceitas, mas para trabalhar nessa sala e ter esse apoio vem a ordem da Gerência Regional de Educação”.
EC (GE3)	“Os surdos com intérpretes, os cadeirantes com mesa especiais e os autistas a secretaria de educação fornece um acompanhante terapêutico”.
ED (GE4)	“Naturalmente, eles estudam na escola naturalmente, nem sabe que são tratados diferentes”.
EE (GE5)	“Convivendo nas salas com as outras crianças”.
EF (GE6)	“Juntas e são conhecidas pelos nomes tudo muito natural”.
EG (GE7)	“Convivendo normalmente dentro do dia a dia da escola”.
EH (GE8)	“Convivem com as outras, mas o trabalho específico é feito no contra turno”.

13) Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar? Se sim, como é constituída?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim. Psicólogos, orientadores, professores”.
EB (GE2)	“Sim. Possuí uma psicóloga uma vez por semana”.
EC (GE3)	“Não existe”.
ED (GE4)	“Não”.
EE (GE5)	“Sim. Coordenação ,Supervisão, Setor de Esportes e Setor de Psicologia”.
EF (GE6)	“Sim. Diretores, vice-diretores, psicólogas, psicopedagogas, fonos e psicomotricistas relacionais”.
EG (GE7)	“Sim.Com psicólogo, fono, coordenadora pedagógica e coordenadora de educação especial”.
EH (GE8)	“Sim. Fono, coordenação, psicólogas e pessoas de apoio. AADEE é o apoio educacional da prefeitura”. (Cuidadores).

14) Costuma incentivar/estimular os professores da sua escola a fazerem formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais? Como?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim, para que eles se tornem verdadeiros mediadores”.
EB (GE2)	“Sim. Temos palestras”.
EC (GE3)	“Através da semana do deficiente em agosto”.
ED (GE4)	“Não, pois ensino médio não tem a visão de necessidades especiais”.
EE (GE5)	“Sim, nos períodos de formação”.
EF (GE6)	“Cotidianamente. Através de grupos de estudo, cursos para o público interno e externo, junto a coordenação de práticas inclusivas e em eventos fora do estado e da escola”.
EG (GE7)	“Sim. Na participação de Congressos, encontros e palestra”.
EH (GE8)	“Através de formações específicas para cada área de interesse”.

15) E em relação aos outros profissionais?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim, a escola é uma equipa ,é um conjunto ,então todos tem que participar com o mesmo objetivo”.
EB (GE2)	“Não”.
EC (GE3)	“Não tem formação ”.
ED (GE4)	“Todos tem boa vontade”.
EE (GE5)	“Todos são inclusos nessa formação”.
EF (GE6)	“Todos, inclusive os funcionários de Serviços Gerais que tem uma semana de treinamento durante o ano”.
EG (GE7)	“Todos os funcionários têm capacitação”.
EH (GE8)	“Sim. Tem formação para todos”.

16) Como Diretor que dificuldade tem sentido para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Pela procura a cada ano ser maior e pela falta de profissionais capacitados”.
EB (GE2)	“A maior dificuldade é, eu acho que teria que ter mais formações no estado, voltadas para essa área”.
EC (GE3)	“O tempo do professor para planejar, mesmo tendo hora extra”.
ED (GE4)	“Não existe dificuldade de colocar em prática, pois só chega no Ensino Médio quem se destaca”.
EE (GE5)	“Aceitação das famílias dos ditos normais em relação a essas crianças. E conscientização dos professores para que abracem as causas”.
EF (GE6)	“A preparação da equipa porque quem vem da universidade não vêm pronto”. “ A comunidade de pais e alunos não especiais”
EG (GE7)	“A cultura tradicionalista da gente aqui em Pernambuco”.
EH (GE8)	“A questão do preconceito que existe na verdade, existe uma questão cultural (falta de conhecimento do professor) ”.

17) Quais são na sua opinião as maiores dificuldades para implementar a escola inclusiva?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Profissional preparado”.
EB (GE2)	“A quantidade de alunos por sala”.
EC (GE3)	“Resistência do professor”
ED (GE4)	“Os pais, que não compreendem , não acompanham e não aceitam as dificuldades dos filhos”.
EE (GE5)	“As famílias e os professores”.
EF (GE6)	“A preparação da equipa. Porque vem despreparados da Universidade”.
EG (GE7)	“A mão de obra”.
EH (GE8)	“A falta de preparação do professor”.

18) A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às (NEEs) apresentadas pelos alunos? (banheiros, rampas, elevadores, professor etc.)?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Sim”.
EB (GE2)	“Sim. A escola é horizontal”.
EC (GE3)	“Sim, tem rampas.
ED (GE4)	“Sim, a escola é adequada”.
EE (GE5)	“Sim”.
EF (GE6)	“Sim, rampas, elevador”.
EG (GE7)	“Sim, tudo já foi construído pensando nisso”.
EH (GE8)	“Sim, mas como toda escola pública precisa de manutenção”.

BLOCO IV

19) Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Através do trabalho diversificado”.
EB (GE2)	“Participando das atividades e apresentações extraclasse”.
EC (GE3)	“Seminários”.
ED (GE4)	“Não tem ações específicas, a gente tem o conselho voltado para atender a necessidade”.
EE (GE5)	“Criando projectos dentro de sala de aula para a inclusão” .
EF (GE6)	“Ações de construção de parcerias e a ação de adaptações permanentes dentro da escola”.
EG (GE7)	“além do dia a dia que eles participam de tudo, todas as datas de crianças com dificuldade, como data de down, de autismo, eventos que participam”.
EH (GE8)	“implementar a sala de recursos, que é uma luta que a gente vem tentando desde o ano passado”.

20) Como em seu entender a gestão pode apoiar a inclusão escolar?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Cada dia ela procurando preparar mais e mais os seus profissionais”.
EB (GE2)	“Eu acho que é enxergando mesmo que esses meninos existem, que fazem parte da escola”.
EC (GE3)	“ A gente faz seminários”
ED (GE4)	“A gestão a partir do momento que ela sabe que o aluno é especial, ela tem que estar junto, ela tem que orientar, tem que trabalhar junto com a coordenação”.
EE (GE5)	“pequenos projectos que a gente vai criando dentro né, para inserí-los”
EF (GE6)	“Com ações participativas junto a equipa”.
EG (GE7)	“Participando do dia a dia da vida da escola”.
EH (GE8)	“Lutando pelos recursos necessários para que essas crianças, tenha garantido os seus direitos, igual aos outros alunos”.

21) Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Formação de professores”.
EB (GE2)	“Eu acho que a gente precisaria de mais recursos, que esses meninos fossem vistos pela secretaria de educação”.
EC (GE3)	“Buscando possibilidades para o professor, buscando essas formações”
ED (GE4)	“ Tem que alertar o professor pra acordar o professor pra ter vontade de trabalhar”
EE (GE5)	“Estudar, estudar, estudar, estudar”.
EF (GE6)	“ Os alunos especiais têm metas adaptadas, eles têm ferramentas de trabalho, softwares inclusivos, usamos muita tecnologia”.
EG (GE7)	“Investimento em aprendizagens”.
EH (GE8)	“Formação para os professores”.

22) Há quanto tempo a escola trabalha com inclusão?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Há mais de 35 anos”.
EB (GE2)	“Há cerca de 30 anos”.
EC (GE3)	“Acredito que há mais de 10 anos”.
ED (GE4)	“Sempre”.
EE (GE5)	“Há 39 anos, desde o início da fundação. (Escola Montessoriana)
EF (GE6)	“Desde a sua fundação há 33 anos”.
EG (GE7)	“Desde a sua fundação há 9 anos”.
EH (GE8)	“Desde que ela inaugurou. Não sabe com precisão essa data”.

23) Como gestor, você avalia os resultados dos alunos com deficiência?

Colégio / Representante	Resposta
EA (GE1)	“Acho que sempre pode melhorar”.
EB (GE2)	“Quando eles conseguem participar de uma sala regular”.
EC (GE3)	“Não tão diferentes como os ditos normais”.
ED (GE4)	“Que os jovens dão certo e entram no mercado de trabalho”.
EE (GE5)	“Hoje tem grandes avanços quando a gente tem a família conosco”.
EF (GE6)	“Vejo alguns brilhando, surpreendendo, ousando ,superando expectativas”.
EG (GE7)	“Com a indicação de profissionais de saúde da escola”.
EH (GE8)	“Sem resposta”.