

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Elizete Varussa Seneda

**O PAPEL DO GESTOR COMO ARTICULADOR DO TRABALHO
COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA -
UM ESTUDO DE CASO**

**ARARAQUARA - SP
2019**

Elizete Varussa Seneda

**O PAPEL DO GESTOR COMO ARTICULADOR DO TRABALHO
COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA -
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino ou Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Co-orientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

**ARARAQUARA - SP
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

S479p Seneda, Elizete Varussa

O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva/Elizete Varussa Seneda. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.

140f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Coorientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero

1. Gestão escolar. 2. Escola inclusiva. 3. Trabalho colaborativo.

I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SENEDA, E.V. O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva - um estudo de caso. 2019. 140 p. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

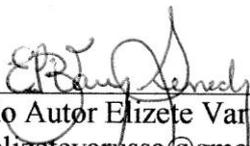
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Elizete Varussa Seneda

TÍTULO DO TRABALHO: O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva - um estudo de caso

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor Elizete Varussa Seneda
e-mail: elizetevarussa@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **ELIZETE VARUSSA SENEDA**

TÍTULO DO TRABALHO: "O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva – um estudo de caso".

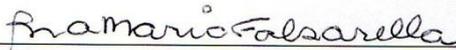
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



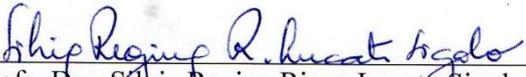
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Prof.ª. Dra. Ana Maria Falsarella
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Prof.ª. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 12/04/2019



Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as possibilidades de realização que tem me concedido.

À Prof.^a Dr.^a Dirce Monteiro, por sua orientação, generosidade, dedicação e profissionalismo.

Ao Prof. Dr. Eládio Sebastián-Heredero, por sua co-orientação, profissionalismo, competência, incentivo, paciência e especialmente pelas palavras estimuladoras, por todas as oportunidades de aprendizagens e pelo cuidado e organização do estágio científico que realizei na Universidad de Alcalá de Henares e nos Centros de La provincia de Guadalajara – Espanha, principalmente por confiar no meu trabalho. Obrigada por tudo.

Às professoras Prof.^a Dr.^a Ana Maria Falsarella e Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste documento dissertativo tanto no Exame de Qualificação quanto na Defesa e por externarem significativas sugestões e contribuições.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação pelos valiosos conhecimentos compartilhados, proporcionando reflexões teóricas ao longo do curso e por toda a convivência fraterna que trouxe relevantes contribuições para esta pesquisa.

À Aucileia, Secretária do Programa de Pós-graduação, pela disposição em ajudar sempre.

À Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, por autorizar a realização da pesquisa em uma escola da Rede de Ensino do Município.

A toda a equipe de educadores da Escola Sueli Marin que participou da pesquisa respondendo ao questionário, queridos professores e funcionários, fazendo a diferença a cada dia na construção de uma escola inclusiva de qualidade para todos.

Aos meus pais, Deolindo (in memoriam) e Olga (in memoriam), pelos sábios ensinamentos, pelo amor incondicional, por ensinar-me a importância e o valor do estudo para transformação da vida, e aos meus irmãos Valdeci (in memoriam), por me ensinar o verdadeiro sentido da vida, e Eduardo, pelo apoio, incentivo e amizade de sempre. À minha cunhada Ana Luisa, pelo carinho e amizade.

Ao meu esposo João, por seu companheirismo de sempre, e aos nossos filhos, Victor e Vinicius, que me ensinam a cada dia o que é um verdadeiro amor. Estamos ligadas incondicionalmente pelos laços da família. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos amigos do Programa de Pós-graduação 2017, pela inesquecível convivência, pela amizade e por todos os conhecimentos compartilhados. Em especial à Eliete Vanessa e Adriana Bueno, pelo apoio e experiências agradáveis.

Às minhas amigas cuiabanas, Silvia Stering, Elizabeth Madureira e Maria Helena, amigadas nascidas na universidade e que ficarão para toda a vida. Obrigada pelo encorajamento, apoio, reflexões acadêmicas e pelas valiosas contribuições.

Às minhas queridas amigas educadoras, companheiras de jornada diária, Vera Lucia, Maria do Carmo, Arlene Batagelo, Marineide Carrara, Solange Correa e Maria Aparecida Arnaldo, agradeço por todo carinho, paciência, incentivo, contribuições, compartilhamento de experiências profissionais, reflexões, orações e, principalmente, pela amizade.

OBRIGADA a todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção deste estudo.

*Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.*

*É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.*

*É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor.*

Luís Vaz de Camões (1595)

RESUMO

A presente dissertação parte do pressuposto de que o gestor escolar se configura como o profissional responsável pelo processo de articulação entre as ações que perpassam o desenvolvimento do fazer pedagógico na escola. Este estudo tem por objetivo identificar as características deste profissional como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas de inclusão que devem ser desenvolvidas no interior da escola, por compreender que o papel do gestor consiste em desenvolver ações relativas às práticas pedagógicas inclusivas, capazes de fazer com que todos os alunos aprendam, independentemente de sua condição, tendo por base a prática do trabalho colaborativo. O estudo se justifica por possibilitar a compreensão das diversas ações que envolvem a prática da gestão escolar, de forma a garantir a articulação entre todas as instâncias que constituem o processo de construção do conhecimento, de maneira a considerar todos os alunos como seres de direito. As principais referências teóricas foram constituídas por Sasaki (1997), Rodrigues (2006), Boot e Ainscow (2002), Sebastián-Heredero (2016), Capellini (2004, 2008), Fontes (2009), Mendes (2006), Paro (1998, 2001) e Falsarella (2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com um enfoque interpretativo a partir de um estudo de caso, realizado com gestores, professores e outros profissionais de uma escola municipal em Rio Claro - SP. Os instrumentos de coleta de dados consistem em análise Documental de Fontes Primárias da própria Escola e questionários, elaborados *Ad Hoc* para esta pesquisa com base em uma série de categorias elencadas a partir da revisão dos referenciais teóricos, com perguntas fechadas e abertas, aplicados aos diferentes membros da escola. A análise dos dados foi realizada a partir de uma categorização dos aspectos mais relevantes com o objeto de pesquisa dos documentos da escola e das respostas oferecidas pelos educadores envolvidos: Experiência e Formação; Percepção sobre a Escola Inclusiva; Práticas Educativas Inclusivas e Ações Gestoras e Organização e gestão do trabalho colaborativo na escola inclusiva. Os resultados obtidos indicaram que a escola inclusiva está em processo de construção onde os participantes demonstram ter um conhecimento do que é escola inclusiva e seus fundamentos legais, mas um desconhecimento da forma de operacionalização da mesma, que se transforma em um trabalho extra para o gestor que deve ser dinamizador, motivador, formador, avaliador e gestor dos processos que envolvem uma escola inclusiva e, em especial, o trabalho colaborativo que nem sempre é visível na escola estudada. Espera-se que este estudo possa contribuir com o aprimoramento do gestor sobre as práticas educativas individuais e coletivas voltadas para a inclusão, pressupondo oportunidades para um trabalho colaborativo. Contudo é importante considerar a necessidade de novas pesquisas que, aliadas a este estudo, possam oportunizar reflexões e ações, contribuindo para tornar a escola um espaço inclusivo por excelência.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Escola inclusiva. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The present dissertation assumes that the school manager is configured as the professional responsible for the process of articulation among the actions that go through the development of the pedagogic activity in the school. This study aims to identify the characteristics of this professional as an articulator of the collaborative work in the context of an inclusive school, as well as the inclusion practices that should be developed inside the school, since it understands that the manager's role is to develop actions related to inclusive pedagogical practices, capable of making all students learn, regardless of their condition. The study is justified because it enables the understanding of the various actions that involve the practice of school management, in order to ensure articulation among all the instances that constitute the process of construction of knowledge, so as to consider all students as human beings with rights. The main theoretical references were constituted by Sasaki (1997), Rodrigues (2006), Boot and Ainscow (2002); Sebastian-Heredero (2016), Capellini (2004, 2008), Fontes (2009), Mendes (1998, 2001) Paro (1998, 2001) and Falsarella (2018). Methodologically, this is a qualitative research with an interpretative approach based on a case study, conducted with managers, teachers and other professionals of a municipal school in Rio Claro-SP. The data collection instruments consist of documentary analysis of primary school sources and *Ad Hoc* questionnaires for this research based on a series of categories based on the revision of the theoretical references, with closed and opened questions applied to the different members of the school. The analysis of the data was carried out from a categorization of the most relevant aspects with the object of research of the school documents and the answers offered by the educators involved. The results indicate that the inclusive school is in the process of construction where the participants demonstrate a knowledge of what is inclusive school and its legal foundations, plus a lack of knowledge about the way it is implemented, which becomes an extra work for the manager which should be a facilitator, motivator, trainer, evaluator and manager of the processes that involve an inclusive school and especially the collaborative work that is not always visible in the school studied. It is hoped that this study can contribute to the improvement of the manager on the individual and collective educational practices focused on inclusion, presupposing opportunities for collaborative teaching. However, it is important to consider the need for new research that, combined with this study, may provide reflections and actions, contributing to make the school an inclusive space par excellence.

Keywords: School management. Inclusive school. Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Matrículas em Educação Especial no período 2000-2013	34
Figura 2: Escola com sistema de Excludente	39
Figura 3: Escola com sistema de segregação.....	41
Figura 4: Escola de sistema de integração.....	42
Figura 5: Escola Inclusiva	43
Figura 6: Dimensões da gestão escolar	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Categorias e Papel do Gestor.....	57
Quadro 02: Posturas relevantes do gestor escolar	59
Quadro 03: Participantes da entrevista	67
Quadro 04: Quadro de turmas	69
Quadro 05: Matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos	71
Quadro 06: Categorias e Subcategorias da Análise.....	74
Quadro 07: Sujeitos da Pesquisa	76
Quadro 08: Dificuldades a respeito das metodologias utilizadas em sala de aula para proporcionar um aprendizado efetivo de todos os alunos	83
Quadro 09: Sugestões para melhoria do Trabalho colaborativo.....	90
Quadro 10: Atribuições da Equipe Gestora	99
Quadro 11: Família- Metas a serem Atingidas e Ações a serem desencadeadas	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01: Quais políticas nacionais sobre educação inclusiva conhece	81
Tabela 02: Como é o trabalho dos gestores da escola sobre inclusão com as famílias e comunidade.....	88
Tabela 03: Como a equipe gestora possibilita o trabalho colaborativo dentro da escola.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE- Atendimento Educacional Especializado
- APM – Associação de Pais e Mestres
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BPC- Benefício de Prestação Continuada
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Conselho de Escola
- CEIP Colégio de Educación Infantil y Primaria
- CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual
- HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBC- Instituto Benjamin Constant
- INES- Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC – Ministério da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público Alvo da Educação Especial
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
- SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal da Educação

SRM – Salas de Recursos Multifocais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAH – Universidad de Alcalá

U.E. – Unidade Educacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1- CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO ESPECIAL NO BRASIL.....	24
SEÇÃO 2 - AS CONCEPÇÕES QUE ESTÃO POR TRÁS DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO.	38
2.1 Os Modelos de Escola	38
2.2 A Escola Inclusiva em reflexão, reconstruindo o ensino	43
2.3 O Gestor Escolar e suas funções na construção de uma Escola Inclusiva.....	46
2.4 O trabalho colaborativo dentro das articulações do gestor como líder pedagógico.....	50
SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DESENVOLVIDO	61
3.1 Escolhas metodológicas	61
3.2 Participantes.....	67
3.3 Contexto da pesquisa	68
SEÇÃO 4 – O QUE NÓS CONSEGUIMOS VER: RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE DE DADOS	74
4.1 Resultados	75
4.1.1 Experiência e Formação	76
4.1.2 Percepção sobre a Escola Inclusiva	79
4.1.4 Organização e Gestão do Trabalho Colaborativo na Escola Inclusiva.....	84
4.2 Análise de Dados	90
4.2.1 Experiência e formação.....	90
4.2.2 Percepção sobre a escola inclusiva	94
4.2.3 Práticas educativas inclusivas e ações gestoras.....	97
4.2.4 Organização e gestão do trabalho colaborativo na escola inclusiva.....	101
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	120

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hanna Arendt (2016)

INTRODUÇÃO

Partindo dessa concepção de Arendt (2016), de que a educação é o ponto do qual se parte para decidir o quanto amamos o mundo, para assumirmos responsabilidade por ele, portanto, imprescindível para a construção de uma sociedade melhor, que está em constante renovação, derivada das novas gerações, inicio este texto dissertativo apresentando quando teve início minha relação de ensino-aprendizagem como profissional da educação.

Iniciei minha carreira no magistério como professora de educação infantil junto à Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP e também de ensino fundamental, em uma escola estadual, no ano de 1987, quando conclui o magistério. Ingressei no curso de Pedagogia, com Habilitação em magistério para Deficientes Mentais, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 1988. Portanto, foram doze anos como docente, atuando na educação infantil e no ensino fundamental na educação básica.

Minha primeira experiência como docente foi em uma sala de aula multisseriada, em uma escola rural, com alunos de 3ª e 4ª séries, onde trabalhava com atividades separadas para dar conta de ambas as séries e das dificuldades individuais.

Depois lecionei em uma escola estadual com alunos de 3ª série, começando minha primeira experiência com a prática de inclusão. Eu tinha, como discente, um aluno rotulado por todos por ter frequentado a sala especial na própria escola, e, apesar de na época estar cursando a faculdade com especialização para trabalhar com alunos deficientes mentais¹, me sentia incomodada com a resistência dos demais profissionais em realizar as mudanças e por desenvolver metodologias diferenciadas.

Após essa experiência como docente, iniciei minha trajetória na gestão escolar, a partir do ano 2000, no município de Rio Claro - SP: quatro anos como Vice-Diretora, dois anos como Coordenadora Pedagógica e há treze anos permaneço como Diretora de uma escola de ensino fundamental na periferia do município.

¹ Esse termo, naquele momento histórico, era comumente utilizado para denominar as pessoas deficientes intelectuais, a partir do século XXI.

Como diretora de escola tenho que desenvolver, via prática educativa, uma função complexa, mediante integração dos aspectos práticos e do conhecimento teórico, além de construir uma cultura profissional numa perspectiva de realização e desenvolvimento do trabalho escolar colaborativo, possibilitando a participação efetiva da comunidade escolar como um todo, e, no geral, dos aspectos da proposta educativa da unidade escolar, envolvendo todos os atores sociais integrantes do universo escolar, sejam eles docentes, profissionais da educação não docentes, discentes, pais de alunos e comunidade, visando garantir uma educação de qualidade dentro de uma perspectiva inclusiva.

Partindo do princípio de que a educação é intrínseca à vida humana, historicamente tem sido atribuída a ela a responsabilidade da transformação social. Nessa direção, o homem, como ser social, e para viver em harmonia com seus pares, no dia-a-dia da vida em sociedade, necessita ser educado para essa tarefa, resultando daí a importância da escola como espaço privilegiado de educação e produção de saberes (BRANDÃO, 2006).

A educação, portanto, consiste em um mecanismo de transformação de vidas. Nessa direção, pensar na possibilidade de uma prática educativa inclusiva consiste em considerar a relevância da formação do homem mediante visualização do outro como semelhante, portador dos mesmos direitos e deveres, independentemente de sua condição social, econômica ou intelectual, pois, conforme Sterling (2008, p. 124), “Desenvolver uma prática educativa voltada à inclusão social certamente envolve inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual”.

Nos tempos atuais, vivemos certa ambiguidade em relação à educação inclusiva, ou seja, ao mesmo tempo em que a inclusão consiste em um direito social, traduzido na legislação brasileira, por outro lado temos o imperativo de uma sociedade capitalista, permeada por valores que impõem barreiras em relação à inclusão do diferente. Tal realidade tem reforçado a desigualdade entre as pessoas nos diferentes aspectos que envolvem as questões de ordem econômica, cultural e intelectual, especialmente, no que se refere à promoção das oportunidades sociais de humanização.

No século XXI, muito se fala em aliar a educação à formação para a cidadania. Carvalho (2002), na sua obra *Cidadania, um longo caminho*, menciona que o cidadão é pessoa detentora dos direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, políticos, mediante a participação do cidadão no governo da sociedade a que pertence; direitos civis, que se referem aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei; e os direitos sociais, que são os que garantem a participação na riqueza coletiva, ou seja: direito a uma

educação de qualidade que proporcione oportunidades. Legalmente, embora a lei seja clara no que concerne à garantia da educação para todos, sabemos que, na prática, algumas pessoas continuam excluídas. Conforme garantido no próprio artigo 205 da Constituição de 1988, podemos observar que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 160).

Da mesma forma, na mesma Carta Magna estão garantidos alguns preceitos para esse direito:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, p. 160).

É perceptível, no que tange à educação, que, em se tratando de inclusão, não sofremos por falta de leis, pois dispomos da Lei nº 7.853/89 (Dispõe sobre direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social); da Lei nº 8.069/90–ECA–Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 55, o qual preceitua que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino; da Lei nº 9.394/96 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional); da lei de nº 10.436/02 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras); da Lei nº 10.048/00(Orientação sobre o direito ao atendimento prioritário às pessoas com deficiência); da Lei nº 10.098/00 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida); do PNEEPEI (MEC, 2008) - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino); do Decreto n. 6.571/2008 (dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB); da Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional da Educação) e da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). O que a realidade evidencia é que precisamos fazer cumprir os preceitos legais, no sentido de dar validade ao que está posto na legislação, na perspectiva do direito.

Na contemporaneidade, vivemos um novo momento na educação, cujo desafio consiste em atender a todos os alunos com qualidade e equidade de oportunidades, de forma a considerar a diversidade (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016). A experiência pessoal e profissional tem mostrado que realizar mudanças na perspectiva da inclusão é algo muito difícil, porém, essencial para a garantia dos direitos do cidadão, no que se refere aos direitos sociais.

Diante do exposto, na condição de gestora, comecei a questionar qual o papel do gestor no contexto de uma Escola Inclusiva, como articuladora da prática pedagógica. Concretamente nesta direção elegi como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento: Quais as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva?

Espera-se que a equipe gestora contribua para reflexões sobre práticas educativas individuais e coletivamente voltadas para a inclusão, possibilitando construções articuladas com práticas educativas inclusivas, com a utilização de novas metodologias, adaptações curriculares, dentre outras ações voltadas para uma escola inclusiva.

Após uma reflexão quanto à minha razão de ser e estar como gestora e educadora, percebo que são inúmeras as possibilidades advindas do estudo e da pesquisa sobre a Educação Inclusiva. Diante das demandas atuais do mundo moderno, perpassadas por inúmeras mudanças e transformações, se faz necessária a construção de uma escola inclusiva, entendida como aquela que atende às demandas advindas da diversidade, pois somos todos diferentes, porém iguais como seres humanos. Pensar a escola numa perspectiva de sucesso significa considerar a necessidade da absorção igualitária dos muitos discentes que não conseguem se enquadrar no modelo de homogeneidade.

Partindo da ideia de que a educação consiste em um mecanismo de transformação de vidas, importante se faz pensar a escola como espaço de criação, portanto, em uma perspectiva inclusiva. Esse espaço deverá ser capaz de acolher pessoas singulares, perpassadas de significados e percepções diversas em função da própria história de vida. Neste estudo, a concepção de educação que embasará a discussão quanto à inclusão consiste na compreensão de Paro (2010, p. 24), para o qual, a educação “[...] visa à formação do homem em sua integralidade [...]”.

A inclusão implica na mudança de perspectiva educacional, pois vai além do atendimento dos alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, devendo também incluir as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Ou seja, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, sendo condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nessa perspectiva, há necessidade de preparar a escola, como já afirmou Sasaki (1997) e, atualmente, complementam muitos outros autores, dentre eles Rodrigues (2006; 2016). Por sua vez, Sasaki (1997) afirma que a escola integradora aceita uma pessoa com deficiência, só que essa pessoa tem que ser muito capaz, com condições de acompanhar a turma, de entender a professora, porque não temos professores especializados, uma vez que, até então a escola não incorporava portador de deficiência, continuando a ministrar aulas do mesmo jeito, pois o currículo é pré-fixado, as técnicas de ensino são já dadas, e, se essa pessoa tem capacidade de adaptação a tudo isso, ela pode entrar.

Uma Escola Inclusiva parte do pressuposto de que toda criança poderá nela estudar, dispondo-se a se modificar para aceitar qualquer pessoa, porém existe outra maneira de ensinar, avaliar e designar atividades. É aquela que sente que é papel da escola se adaptar aos alunos. Diante de uma criança surda, contrata-se um intérprete de sinais; ao cego, oferece material em braile; ao cadeirante, carteiras compatíveis; à pessoa que necessita de digitar o aprendizado, providencia-se um computador, etc. Além disso, a criança com dificuldade de aprendizado adapta-se à metodologia de ensino, para que possa absorver todo o conteúdo. Sebastián-Heredero (2016) considera que é a escola que tem que se adaptar à criança, e não o contrário.

Faz-se importante que os temas inclusão e exclusão sejam tratados de forma clara para não serem confundidos. A inclusão dos alunos na escola é entendida como as ações encaminhadas para conseguir que todos os alunos e todas as alunas estejam em igualdade de oportunidades para aprender, desde o ponto de vista da equidade, onde todos têm possibilidade de aprender, devendo a escola garantir isso.

Considerando toda complexidade da sociedade brasileira, temos que ter outro olhar para a escola e não apenas para as metodologias, onde todos os alunos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, pois esse modelo de educação formal gera discriminação dos que não se dispõem a garantir as diferentes formas de aprender e os distintos ritmos de aprendizagem, o que acaba levando os alunos a ficarem desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso, conduzindo à sua exclusão escolar e social.

Configura-se como papel da escola inclusiva criar estratégias para total incorporação dos seus alunos, oferecendo possibilidade para que eles desenvolvam o gosto por querer aprender, trabalhando sua autoestima, para que tenham plena participação, considerando o respeito às diferenças, e incorporando critérios de recursos pedagógicos à acessibilidade, pois a educação é um direito de todos.

A inclusão tem início com o reconhecimento das diferenças entre os alunos, o que tornou obrigatório o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem, as quais têm como ponto de partida tais diferenças. A inclusão é analisada mediante três dimensões do desenvolvimento das escolas relacionadas entre si: criar culturas e produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Em consequência, exclusão é qualquer forma de organização escolar que leve ao atendimento a uns alunos de forma diferente a outros, seja em escolas diferenciadas, seja na escola com salas diferenciadas, ou seja, na própria sala com atividades muito diferentes.

Segundo Adam (2015), as organizações educacionais, assim como os demais tipos de organização, em geral, têm sido analisadas da perspectiva dos fenômenos culturais. Nessa direção, menciona a autora, algumas concepções da dinâmica de criação e legitimação da cultura organizacional, assim como o papel da cultura nacional nesse contexto têm sido objeto de reflexão.

Apoiada em Erickson (1987), a autora menciona três possibilidades de análise das organizações educacionais. A primeira visualiza a cultura organizacional como um código genético, ou seja, um conjunto de pequenas partes que formam o todo de um grupo social.

A segunda possibilidade, argumenta Adam (2015), se refere à cultura como uma estrutura conceitual arquitetada por meio da visão da realidade de cada membro do grupo. Trata-se do aperfeiçoamento das visões compartilhadas pelos pares. Tal concepção almeja delinear uma identidade entre os símbolos, valores e princípios vivenciados pelos diferentes membros do grupo.

Por fim, a terceira concepção considera a cultura como efeito do conflito no interior dos grupos sociais. O ponto chave dessa ideia consiste no movimento constante dos valores, princípios, símbolos e regras resultantes das interações no interior da organização. Embora esta concepção também foque a cultura, diferente das duas outras concepções que focalizam o estudo da cultura na tradição transmitida pela socialização, esta última dá ênfase nos aspectos relativos aos conflitos e negociações que se processam na criação da cultura compartilhada,

sendo que o sentido da palavra compartilhada, nesse contexto, refere-se aos padrões comportamentais, valores, princípios e regras que são adotados até que novas formas sejam reelaboradas, reinterpretadas e implementadas pelo grupo. Diante do exposto, podemos inferir que, em se tratando das organizações escolares em geral, observa-se a legitimação da autoridade baseada no cargo ocupado.

Fica evidente a importância do papel da direção escolar no desenvolvimento das ações que garantam a participação e a inclusão de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo. Conforme menciona Silva (1993), a tarefa do administrador escolar não consiste em controlar o trabalho pedagógico, mas assegurar a existência de condições para que o ensino se realize.

Quando a legitimação da autoridade acontece apenas por meio do cargo burocrático ocupado, em geral acontece na mesma medida certa centralização das decisões formais na direção e, conseqüentemente, certo individualismo em relação às práticas pedagógicas e formativas que são desenvolvidas em sala de aula, que são compartilhadas pelo grupo como um todo, por receio de represálias.

Ainda Adam (2015) menciona que, nos grupos onde se dá o predomínio desse tipo de cultura, pode-se observar pouco envolvimento dos profissionais entre os pares e com a escola, ocasionando alta rotatividade de profissionais e a propagação daqueles que dizem que nada há para ser feito. Daí a importância da prática de uma gestão democrática.

No que diz respeito à gestão, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1996, apresenta os princípios da gestão democrática do ensino. Em seu artigo 14, menciona que os sistemas de ensino público definirão normas de gestão democrática, mediante os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Os princípios mencionados no citado artigo apresentam inovações significativas no que tange à concepção da gestão do processo de ensino. Inicialmente, possibilita maior envolvimento dos atores sociais que desenvolvem o processo educacional mediante planejamento. Tal perspectiva se configura como uma inovação, uma vez que pressupõe a superação da separação entre o pensar e o agir, rompendo com os princípios tayloristas, que passaram as concepções de política educacional no Brasil até então.

Para Rodrigues (2016), Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferenciados do modelo tradicional.

Certamente, é importante a ação do sistema e a participação dos responsáveis políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos próprios alunos, enfim, de todas as pessoas que estão ligadas à escola, mas, sobretudo, é fundamental o papel dos professores como profissionais dotados de uma relativa autonomia e possibilidade de opção.

Atualmente, esses são os contornos que semelhante reforma pode e deve assumir nos sistemas de formação: o desenvolvimento de uma “atitude investigativa” que faça da reflexão conjunta uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino; que ofereça experiências reais de observação e prática supervisionadas e que crie atitudes capazes de contribuir para a sustentabilidade das reformas e a resiliência dos professores.

Outro elemento inovador diz respeito ao estabelecimento da participação da comunidade escolar e local, por meio de seus organismos formais, tais como os conselhos de escola. Também o artigo 12 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação oferece uma inovação no que se refere à direção da gestão democrática, uma vez que possibilita maior autonomia para as escolas, de forma a estabelecer que elas elaborem e executem sua proposta pedagógica. A escola não é mais vista apenas como uma instituição rígida e burocrática, passando a ser também cumpridora de ações sociais e culturais, onde todos os atores contribuem para tomar decisões educativas, fazendo com que aconteçam inovações curriculares e pedagógicas.

O trabalho colaborativo torna-se condição essencial para a construção e reconstrução do dia-a-dia escolar, modificando aquela relação autoritária. Esta tarefa, que recai no gestor da escola e que se traduz em liderança na implementação das mudanças, visa acontecer na concretização de uma Escola Inclusiva. Na busca de novos caminhos para que ocorra o sucesso escolar e a diminuição de barreiras para os alunos, devemos pensar em inclusão em todos os espaços da escola: salas, corredores, pátio, sala de leitura, quadra, dentre outras, pois a Escola Inclusiva está sempre em constante mudança e ela nunca será considerada totalmente inclusiva.

A Escola Inclusiva consiste em responder às necessidades de todos os alunos e eles devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, por isso a escola deve estar em constantes mudanças: metodológicas, organização de seus planos,

adaptações curriculares e nas diversas culturas e posturas; mas, infelizmente, nem todos os profissionais querem mudar ou refletir sobre suas práticas de ensino, persistindo na ideia de que o aluno tem que se adaptar às metodologias aplicadas nas escolas, e não o contrário.

O trabalho colaborativo resulta no rompimento das relações de poder autoritárias numa relação democrática, com vista a um ensino inclusivo, resultando em envolvimento e participação de todos os profissionais para querer trabalhar coletivamente, tendo clareza dos objetivos e ações que devem ser estabelecidos em comum acordo e estar registrados no projeto político-pedagógico da escola, em que todos têm voz na construção e nas reflexões derivadas desse processo.

Dessa perspectiva, os gestores ocupam uma posição privilegiada na comunidade escolar, não só pelo fato de exercerem uma liderança formalmente legitimada, pois assumem um papel determinante na organização da escola, influenciando e apoiando o desencadear de processos de mudança orientados por princípios inclusivos. Semelhante mudança deve ser enquadrada num processo de desenvolvimento profissional que promova as competências necessárias à implementação de práticas inclusivas, designadamente ao nível da resolução colaborativa de problemas, ensino cooperativo, trabalho em equipe, comunicação com os pais e organização e gestão da sala de aula (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A gestão democrática e participativa consiste no caminho para uma escola que deseja ser democrática e inclusiva e desenvolva um processo pedagógico eficiente para a oferta da qualidade de ensino desejada por todos.

O gestor é peça fundamental no processo de trabalho colaborativo, pois ele desempenha função de liderança, cabendo-lhe fazer agrupamentos de estudos, definir caminhos de formação em serviço, promover o clima de fraternidade, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os educadores, e esse mesmo clima deverá ser extensivo aos alunos e aos sujeitos da comunidade participantes do processo escolar. A reflexão e o diálogo devem ser constantes entre a direção e todos que trabalham na escola, devendo o diretor nunca se esquecer que ele também é um educador, garantindo sempre ações educativas de qualidade e fortalecendo sempre o sucesso de uma Escola Inclusiva

Nela, o ato de educar deve atender às necessidades de qualquer um dos agentes, transmitidas para todos os profissionais da educação, uma vez que é por meio de discussões, problematizações, estudos, enfim, de formação continuada sobre as diferenças, as deficiências, o preconceito, a exclusão, a normalidade e a anormalidade, que se pode iniciar o

processo de construção de um saber baseado na igualdade, fraternidade, dignidade e respeito a todos, de maneira igual, mesmo sendo diferentes (SEBASTIÁN-HEREDERO; ROSSI, 2010).

Sendo assim, cabe à gestão subsidiar educacionalmente alunos, professores e comunidade escolar como um todo, para que se dê e se permita a formação de alunos como sujeitos críticos e participativos em nossa sociedade, uma vez que a finalidade da escola consiste na busca por uma educação de qualidade e inclusiva, assegurando os objetivos que compõem o Projeto Político Pedagógico da mesma, desenvolvendo uma política que vise formar cidadãos preparados para a vida, em suas muitas dimensões.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo geral identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.

Seu objetivo específico é verificar as práticas desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo, tendo o gestor como articulador da prática pedagógica no interior de uma escola inclusiva.

O estudo em tela refere-se a uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, com o objetivo de investigar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva. A investigação foi realizada com base na discussão sobre a produção científica e a bibliografia pertinente à temática em questão, sendo os questionários os instrumentos de coleta de dados.

Para conseguir respostas coerentes ao propósito da investigação, elegemos a metodologia qualitativa de cunho interpretativo, possibilitando, dessa forma, uma interpretação dos dados coletados. A metodologia qualitativa enfatiza o componente subjetivo do comportamento dos sujeitos da investigação. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas.

A pesquisa foi realizada, mediante estudo de caso, em uma escola municipal da periferia de Rio Claro - SP. A referida escola funciona em dois turnos e atende as turmas do 1º ao 5º ano do ensino regular, em um prédio vinculado que atende aos alunos no contra turno, com atividades de projetos. Existem, em média, 270 alunos frequentes, considerando algumas desistências, bem como transferências no decorrer do ano.

A preocupação se fez presente em todo o processo da pesquisa, o qual contou com análises documentais, de legislações, federal, estadual e municipal, do Projeto Político

Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e Atas do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Foi aplicado para esta pesquisa um questionário, *on-line* e anônimo, disponível na plataforma <https://pt.surveymonkey.com>², sendo estruturado com perguntas abertas e fechadas, nas quais os sujeitos, de maneira espontânea, manifestavam em profundidade seus pontos de vista em relação às questões formuladas, envolvendo a educação inclusiva.

A amostra foi constituída pela equipe gestora (2 vice-diretoras e 1 coordenadora pedagógica), todos os professores (sendo 12 da sala regular, 2 da sala de recursos e 5 especialistas) e 5 profissionais não docentes, tendo como objetivo principal identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas inclusivas desenvolvidas pela escola.

A análise dos dados foi organizada por categorias, seguindo Bardin (1977), e os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos membros da equipe gestora, aos professores e profissionais não docentes, não partindo de hipóteses a serem confirmadas, mas tentando identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas inclusivas desenvolvidas pela instituição escolar.

A fim de localizar o leitor quanto à estrutura desta dissertação, na Introdução apresento uma breve trajetória sobre minhas experiências no magistério e os caminhos que me levaram a questionar o papel do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma Escola Inclusiva, e quais as justificativas relevantes ao tema estudado, bem como os objetivos que se teve a intenção de chegar ao final da pesquisa.

As demais partes que compõem o estudo, encontram-se organizadas em 4 seções:

A seção 1 apresenta um breve panorama sobre a história da Educação Especial no Brasil, com foco na legislação, e objetiva o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva.

Na seção 2, mediante fundamentação teórica, foram abordados os seguintes temas: os modelos de escola; a escola inclusiva em reflexão, reconstruindo o ensino; o gestor escolar e suas funções na construção de uma escola inclusiva e o trabalho colaborativo dentro das articulações do gestor como líder pedagógico.

² Survey Monkey é uma companhia baseada em nuvem ("*software como serviço*") de desenvolvimento de pesquisas *online*. Para usar o Survey Monkey é necessário criar uma conta, a partir de um *e-mail* válido, e executar o *login* no *app*. Dentro dele haverá seções com os tipos de pesquisas pré-escritas e opção para criar os questionários que serão respondidos *on-line* e anonimamente pelos sujeitos da pesquisas.

A seção 3 apresenta os procedimentos metodológicos, a caracterização da pesquisa e os instrumentos da coleta de dados,

Na seção 4 são evidenciados os resultados obtidos, com análise e discussão dos dados coletados.

Em seguida, apresentamos as Considerações Finais do estudo, que resultou da reflexão sobre o referencial teórico e resultado dos dados coletados e analisados na investigação.

SEÇÃO 1- CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO ESPECIAL NO BRASIL

A presente seção pretende apresentar, de maneira breve, a trajetória da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, e a legislação destinada ao atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Historicamente, no Brasil, existe grande desigualdade educacional. Por muito tempo, só a elite tinha acesso às escolas, sendo as desigualdades entre os estudantes definidas por sexo, raça e condições socioeconômicas. Os deficientes físicos ou intelectuais sequer eram lembrados, viviam com suas famílias, atuando em atividades que não exigiam leitura e escrita, como serviços domésticos, trabalhos manuais ou agrícolas, uma vez que naquela época, parte considerável da população brasileira residia na zona rural. Todos que não estivessem no padrão da homogeneidade eram excluídos do sistema de ensino.

A primeira Constituição Brasileira foi outorgada em 1824, pelo imperador D. Pedro I, e em seu artigo Art. 179 mencionava a inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiro, tendo por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, garantidos pela Constituição do Império, da seguinte maneira: A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

Após os anos de 1824, esse direito continuou apenas nas letras, pois o sistema educacional continuou excludente, principalmente para o deficiente mental, que só começou a ter algum destaque na política após a proclamação da República, momento em que se acreditava que a deficiência pudesse estar relacionada aos problemas de saúde e à criminalidade.

O início do atendimento às pessoas com deficiência ocorreu durante o Império, no Rio de Janeiro, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (BRASIL, 2014).

Em 1930 começaram a surgir várias instituições para cuidar da deficiência mental, assim como de outras deficiências tratadas como filantropia e assistencialismo. Naquela época começou a crescer o número de instituições privadas. Em 1954 foi fundada a primeira

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2014).

Na década de 1930 a sociedade passou a tratar o deficiente como um indivíduo diferente e que não podia conviver nos mesmos espaços sociais com os considerados normais, portanto, deveria estudar em locais separados. Esse período foi marcado pelo processo de segregação, quando foram criadas instituições especializadas para alunos com deficiência, separados dos alunos do ensino regular, ainda não atendendo ao direito a todos, como especificado na lei.

Na perspectiva da continuidade à garantia de direitos para as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O documento consiste na base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defendendo a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhecendo que os direitos humanos e as liberdades são fundamentais e, portanto, devem ser possibilitadas a cada cidadão do planeta. Tal documento foi, sem dúvida, um marco importante para a educação, pois menciona, em seu artigo 26, que todo ser humano tem direito ao ensino, e que este deve ser gratuito, pelo menos no nível fundamental.

Mas, só em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino brasileiro.

Naquele período se tornou contraditório o apontado na LDBEN, como um direito de todos ao ensino público, pois cresceu o número de instituições privadas para atender alunos com deficiência.

Posteriormente, a Lei nº 4.024/61 foi alterada pela Lei nº 5.692/71, determinando “tratamento especial” para os estudantes com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971), mas ainda não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que acabou reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL 2014). As próprias escolas é que definiam, por meio de

avaliações e laudos, quais eram os alunos que podiam ou não ser integrados no ensino regular, em classe especial ou nas instituições especializadas.

O MEC criou, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE). Tal centro foi um marco importante para a melhoria do atendimento educacional aos alunos da educação especial, mas ainda se configura em base assistencialista. No período, impulsionaram as ações de integração, pois os alunos foram inseridos no ensino regular, mas de forma separada, ou seja, nas classes especiais.

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação passou a ser definida enquanto direito do cidadão e um dever do Estado, tendo sido incluída no capítulo referente à educação no art. 205, e art. 206, conforme descrito anteriormente.

A Constituição Federal de 1988 trouxe como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem-estar de todos, sem qualquer forma de discriminação, mas só em 1989, com a Lei nº 7.853, é que ficaram estabelecidas normas gerais que asseguraram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Em seu Art. 2º- I- na área da Educação, determinava:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, p.1).

Pesquisar sobre educação brasileira nos leva a refletir sobre as grandes transformações que se processaram nas escolas com a democratização do ensino e sua universalização para todos, incluindo os excluídos das classes populares, alunos que apresentavam deficiências, e também aqueles que fracassavam, por não se adequarem à escola. Entretanto, nos registros da

história brasileira fica evidente que grande parte dos alunos pertencentes à planta baixa da sociedade e aqueles com grande dificuldade ou com distúrbios diversos eram indicados para frequentar salas especiais. O mesmo sistema escolar que demonstrou inclusão para todas as classes sociais colaborou para um cruel processo de exclusão social.

A partir de 1990, ocorreu novo marco na história brasileira sobre inclusão, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, preconizando, no artigo 55, que os pais ou responsável têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Também em 1990 aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien, na Tailândia, na qual o Brasil foi signatário e onde foi discutida internacionalmente a grande preocupação com os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. No documento se firmou um compromisso, com o objetivo de se promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Mas a grande mudança da Educação Inclusiva se materializou na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, ocorrida em Salamanca, na qual o Brasil também foi signatário, sendo a agenda que, de maneira mais decisiva e explicitamente, contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

Dessa conferência participaram noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, os quais reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular. Com este fim, os especialistas ali reunidos estabeleceram um plano de ação cujo princípio norteador indicava que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, proclamando que os sistemas educativos deveriam desenvolver programas que respondessem à vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas (SÁNCHEZ, 2005).

Com base na Declaração de Salamanca, de 1994, tem início uma reformulação na política de educação especial, com a publicação do processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos “normais” (BRASIL, 2014). Tal política continuou a ser excludente, pois não valorizava as diferentes aprendizagens, não previa reformulações nas práticas educacionais para que deixassem de existir padrões de homogeneidade, deixando

claro que a responsabilidade da educação desses estudantes ficaria a cargo da educação especial.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que, em seu artigo 59, menciona que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p, 20).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar dessa modalidade de educação ao ensino regular.

Em 2000, foi criada a Lei 10.048/00, que estabeleceu atendimento prioritário a determinado grupo de pessoas, e que, em seu artigo 1º, estabeleceu as normas gerais e os critérios básicos para promover a acessibilidade a todas as pessoas portadoras de deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, indiferente de qual seja esta deficiência (visual, locomotora, auditiva etc.), através da eliminação dos obstáculos e barreiras existentes nas vias públicas, na reforma e construção de edificações, no mobiliário urbano e ainda nos meios de comunicação e transporte.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determinou que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001c, p. 1).

Este artigo assegurou as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, mas não potencializou a adoção de política educativa para os alunos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, deixando ainda sob a responsabilidade das escolas organizar esses atendimentos.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 destacava que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana (PNE, 2001b, p.127). Era a primeira vez que se empregava o termo escola inclusiva, que consiste no sistema de ensino ideal para que se faça valer a lei dos direitos humanos discutidos internacionalmente sobre igualdade humana, na perspectiva de uma escola na qual todos aprendem juntos respeitando e valorizando as diferenças.

Na prática, passava a existir a defesa de uma escola de qualidade, garantidora do exercício dos direitos para todos, principalmente na perspectiva inclusiva. Assim, aumentava a luta e o movimento das pessoas com deficiência e das ações políticas brasileiras aliadas aos movimentos internacionais.

Ainda em 2001 foi promulgado o Decreto nº 3.956, em decorrência da Convenção da Guatemala (1999), que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este decreto exigiu um novo olhar para o acesso à escolarização do público alvo da educação especial.

Preocupados com a formação de professores, foi instituída, em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo, em seu Art. 2º, que as instituições de ensino superior deveriam prever outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002c, p.31).

Em 2002, foi criada a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

No mesmo ano foi aprovada a Portaria nº 2.678/02, referente às diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003 foi implementado, pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento intitulado "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (p.1-60), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Ainda em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a Lei nº 10.048/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Também em 2004 foi criada a Secretária de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI³, com o objetivo de fortalecer a atenção especial aos grupos historicamente excluídos da escolarização.

³A SECADI foi desmontada no dia 02/01/2019 pelo novo ministro da educação Ricardo Vélez Rodrigues. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria palavra diversidade.

Em 2005 ocorreu a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S para atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação continuada de professores,

Nesse mesmo ano, a SEDH (Secretaria Especial dos Direitos Humanos), juntamente com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, assim como desenvolver ações afirmativas que possibilitassem seu acesso e permanência na educação superior.

Em 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU com o objetivo de “[...] proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade”. O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, criando decretos e leis para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino. Garantindo seu pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como objetivo a formação de professores para a educação especial, implantação de salas com recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Naquele mesmo ano foi elaborado um documento pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;

participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL 2008b, p.14).

Em 2008 foi instituído o Decreto nº 6.571/2008, que dispôs sobre apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Em seu Art. 3º, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008a, p.1).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, de 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, que, no seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

O atendimento da AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade, além do desenvolvimento de sua aprendizagem, devendo a oferta constar no projeto Político Pedagógico da Escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, contando com professores especializados. As salas são organizadas com mobiliários e materiais específicos para trabalhar o desenvolvimento desse público alvo. Se a escola não tiver esta sala, o aluno deverá frequentar a sala da escola mais próxima, em horário inverso à sua matrícula regular ou serviços itinerantes, ocasião em que o professor especialista deverá ir até a escola com os materiais necessários para tal atendimento.

Já o Art. 9º dessa Resolução prescreve a elaboração e execução do plano de AEE⁴, atribuindo-o aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários.

Em 2010, o Decreto nº7.084/2010 dispôs sobre os programas nacionais de acessibilidade aos materiais didáticos destinados aos estudantes da educação especial, garantindo também a existência de professores nas escolas públicas de educação básica.

Em 2011 foi criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto nº7.612/2011. Em 2012 surge a Lei nº 12.764/2012 que estabeleceu proteção aos direitos da pessoa com transtorno do aspecto Autista.

Diante desse cenário político em atenção à educação especial, merece destaque o aumento do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas de

⁴ Plano de AEE é individualizado e deve ser feito com base no estudo de caso e não está deve estar condicionado a existência de laudo médico (diagnóstico clínico)do aluno, pois é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 4).

ensino regular, mediante dados apresentados, em 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrando o comportamento das matrículas em Educação Especial no período 2000-2013 e revelando um crescimento do atendimento aos alunos em escolas regulares e classes comuns de 695,2%, bem como o decréscimo do atendimento em escolas e classes especializadas em 35,3%, no mesmo período. Conforme se nota na figura 1:

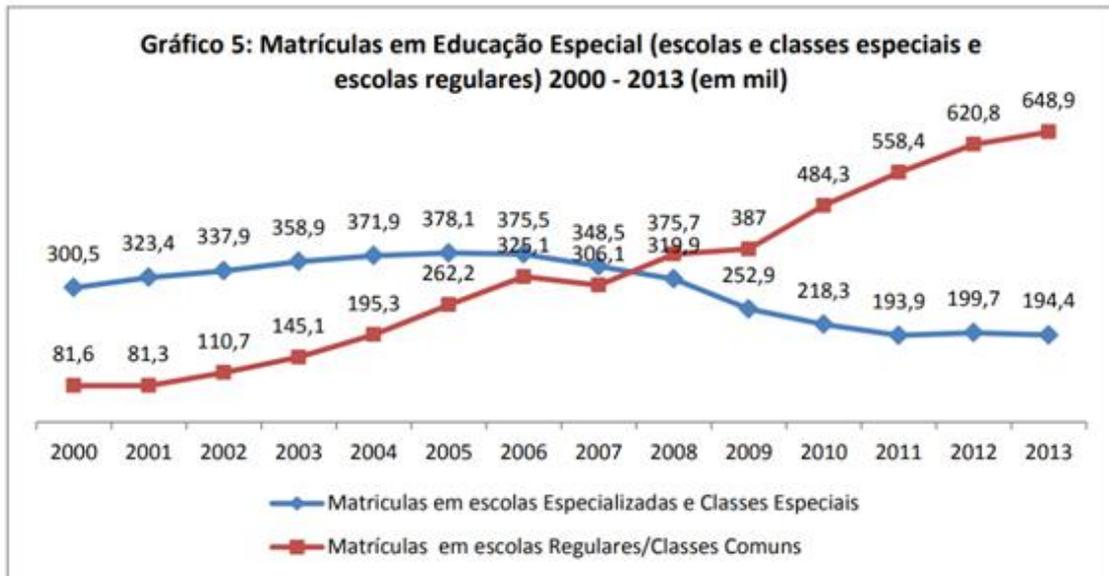


Figura 1: Matrículas em Educação Especial no período 2000-2013
 Fonte: BRASIL(2014b). Elaboração do Gráfico: Todos Pela Educação

Com essa grande luta para desenvolver ações e políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento no atendimento aos alunos em escolas regulares e classes comuns, mas, apesar de grandes conquistas, ainda estamos longe de alcançar a igualdade de direitos à participação e aprendizagem da totalidade dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005/2014, em seu inciso III, parágrafo 1º, do Artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse pressuposto, a meta 4 apontou dois grandes objetivos:

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superlotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2014a, p. 68).

As leis que norteiam a política brasileira sobre educação são claras ao afirmar o direito de todos de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, mas acabam deixando aberturas para mecanismos de exclusão, quando emprega o termo “preferencialmente”, pois pode ser usado para excluir alguns alunos do ensino regular, pois, à medida que se usa diagnóstico clínico, acaba-se “rotulando” o aluno como diferente.

Em 2015 foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pela Lei 13.146, que representou um grande avanço para a dignidade e proteção da pessoa portadora de ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. As inovações buscam retratar a evolução pela inclusão social e ao direito à cidadania plena e efetiva. Descrevendo sobre educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 7).

De acordo com Glat (1998), a proposta de integração implica em se discutir, antes de mais nada, a transformação de relações sociais que foram estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por, praticamente, toda a história da humanidade, complementando que “mesmo que se faça cumprir a lei que obrigue as escolas a matricular todos os alunos e contratar empregados com deficiência nas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando as pessoas a ser amigas do deficiente” (GLAT, 1998, p.16).

A construção de uma nova escola brasileira que seja inclusiva, justa e democrática, para os alunos com e sem deficiência é uma luta de muitos, pessoas e instituições. Contudo, se faz importante considerar o alerta de Mendes (2006, p. 402):

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática?

O mais recente documento sobre educação foi homologado pelo governo federal, no dia 20 de dezembro de 2017, e se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Todas as escolas e redes de ensino deveriam adaptar e rever os seus currículos em 2018, para iniciar a implementação da base, entre 2019 e 2020.

A BNCC explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Prescreve que se tenha um planejamento com foco na equidade, exigindo também um claro compromisso em reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade apropriada. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 16).

A base deixa claro o compromisso com os alunos deficientes, afirmando a não exclusão no reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, mas, ao se referir a fazer referência à diferenciação curricular, acaba na contramão.

Com todas as propostas e conquistas brasileiras sobre direito iguais para todos e a garantia de pleno acesso à escola e ao currículo, construídos até agora, vários estudiosos, como Sasaki (1997), Rodrigues (2006) e Sebastián-Heredero (2016), afirmam que se faz necessário realizar adaptações curriculares, visando ao atendimento de todos na sua diversidade e que todos os alunos devem aprender juntos e não realizar atividades individualizadas e jamais fazer diferenciação por conta de sua deficiência.

Está posto e garantido na legislação brasileira o direito de todos à educação e ao acesso à escola, não podendo excluir qualquer pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência, o que não se resume apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas que a escola seja verdadeiramente inclusiva, atendendo a todos os alunos, com ou sem deficiência, e se adequando às atividades ordinárias, para que todos possam se apropriar dos conteúdos.

Para Perrenoud (2013, p. 49), não há dúvida de que grande parte do problema em relação à inclusão encontra-se na instituição, mais precisamente, na forma como que ela organiza sua atuação, oferecendo a todos os alunos o mesmo ensino, com a mesma metodologia, exercícios semelhantes e avaliações idênticas: “Tratamos as crianças como se elas fossem iguais, porém a diversidade de culturas, modos de vida e relações com o conhecimento é enorme”.

Partindo da ideia de que a educação consiste em um mecanismo de transformação de vidas, importante se faz pensar a escola como espaço de criação, portanto, numa perspectiva inclusiva, capaz de acolher pessoas singulares, perpassadas de significados e percepções diversas, em função da história de vida de cada um e cada uma. É com base nesse pensamento que passaremos para a próxima seção, cujo foco será o funcionamento da escola inclusiva na perspectiva do trabalho colaborativo e as articulações do gestor escolar na construção da escola inclusiva.

SEÇÃO 2 - AS CONCEPÇÕES QUE ESTÃO POR TRÁS DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO.

Na seção anterior foi possível alinhar um breve panorama sobre a história do Ensino Especial no Brasil e a legislação destinada ao atendimento dos alunos portadores de necessidades Especiais, denominada, em 2008, pelo governo como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, caracterizando como público-alvo da Educação Especial (PAEE) os alunos que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superlotação (BRASIL, 2008a p. 21). Essa tem sido uma luta não só de brasileiros, mas de movimentos internacionais em defesa de todos pelos direitos humanos de que esse segmento escolar especial permaneça na escola aprendendo junto com todos os alunos, sem nenhuma forma de discriminação.

Historicamente, a escola se constituiu como espaço de seleção. Embora o acesso seja permitido a todos, a permanência ainda não é uma realidade comum para o conjunto das pessoas, uma vez que a escola também se constitui em um espaço de exclusão. Estamos em constante batalha para fazer funcionar uma escola inclusiva, organizada a partir das mudanças culturais e estruturais e que acompanhe todos os avanços da humanidade, sendo traduzida em educação de qualidade para todos os alunos.

A presente Seção se dedica a apresentar os referenciais teóricos da pesquisa, refletindo sobre a Escola Inclusiva, na perspectiva da reconstrução do ensino. Para atender aos objetivos propostos, se apoiará principalmente nas ideias de Sasaki (1997, 2008), Rodrigues (2006,2016), Boot e Ainscow (2002) e Sebastián-Heredero (2010, 2016), com foco no gestor escolar e sua função na construção de uma escola inclusiva. O trabalho colaborativo e democrático dentro das articulações do gestor como líder pedagógico será concebido com base no pensamento de Capellini (2004; 2008), Fontes (2009), Mendes (2004, 2006), Paro (1998, 2001), Falsarella (2018), dentre outras obras consultadas.

2.1 Os Modelos de Escola

No Brasil, a escola por muito tempo, se caracterizou como sendo um espaço de exclusão social, econômica e intelectual, portanto, igualmente um território de luta por

garantia de direitos. A figura que se segue evidencia a existência de uma escola seletiva, elitista e excludente:

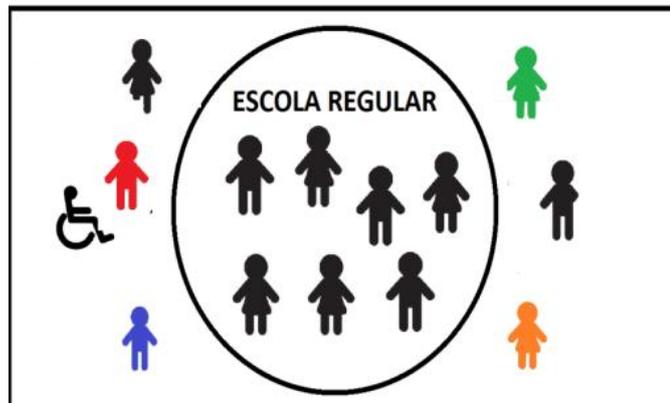


Figura 2: Escola com sistema excludente
Fonte: Elaborado pela autora

Quando discutimos a escola na perspectiva da inclusão, se faz importante destacar o papel que a Declaração de Salamanca (1994) ofereceu na garantia do direito à educação. Conforme mencionado anteriormente, essa Declaração foi elaborada na década de 1990 e possibilitou o atendimento aos alunos pertencentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, independentemente de qualquer situação. Ou seja, no Brasil, toda pessoa tem direito à educação, bem como a permanência na escola regular, e tal direito está garantido em lei.

Embora na educação brasileira, do ponto de vista legal, esse direito seja garantido, se faz necessário que outros fatores além do texto da lei sejam viabilizados para que ela seja cumprida, uma vez que a regulamentação por si só é insuficiente para poder transformar as ações educativas no interior da escola. É nessa perspectiva que nasce a escola inclusiva. Cabe a ela desenvolver uma proposta educativa que respeite a necessidade de todas as pessoas e lhes possibilite experienciar processos educacionais que permitam o exercício da dignidade, respeito e alteridade⁵.

Nessa direção, Capellini (2004, p. 37) defende a ideia de que:

Vivemos sob alguns aspectos, um momento ímpar impulsionado pela necessidade de transição de uma cultura ainda discriminatória no que diz respeito ao diferente, para uma cultura de inclusão, em que ele precisa ser aceito não por ser diverso, mas porque a diversidade enriquece. É esse o grande desafio atual: construir uma nova cultura de inclusão, na qual o

⁵ Alteridade é uma palavra que, do ponto de vista filosófico, possui um significado inclusivo. A mesma contém o prefixo “*alter*”, que em latim, e significa colocar-se no lugar do outro. Trata-se do respeito às diferenças e ao outro (DUSSEL, 2000).

acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par.

No dia-a-dia da vivência na escola, mediante desenvolvimento de dada proposta educativa vinculada ao exercício do desenvolvimento das práticas pedagógicas, as diferenças constituem elementos fundamentais para a construção de possibilidades de ensino e de aprendizagem. Tal ideário vem ao encontro do que defende Santos (2002), ao argumentar que, na situação relativa à sociologia das ausências, se faz essencial a igualdade nas condições da completa inclusão, contudo, sem tirar das pessoas o direito de ser diferente.

Não é outra a visão de Sánches (2005, p. 11) em relação à inclusão:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Diante do exposto, no contexto de uma prática gestora inclusiva, é importante que o gestor crie possibilidades didático-pedagógicas e estruturais para permitir a materialização do ensino e da aprendizagem. Nessa direção, a realidade exige que a escola, como lócus de desenvolvimento de dado projeto educativo, realize algumas adaptações que incluem os aspectos relativos à arquitetura, flexibilização curricular, formação continuada docente, revisão metodológica e, de forma muito dinâmica, crie canais de comunicação entre a família e a escola.

Conforme Sasaki (2008, p. 1),

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir do conhecimento que chega à escola, independente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. a escola que deve ser capaz de atender todo o tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades, necessidades e expectativas. Por sua vez a inclusão escolar é um processo de adaptação do aluno às estruturas físicas, administrativas, curricular, pedagógica e política da escola.

Como afirmado anteriormente, impossível que haja uma ação educativa satisfatória sem a existência, na prática, do respeito às diferenças, uma vez que, legalmente, tanto a Constituição Brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afiançam que todas as pessoas possuem o direito à vida com dignidade, a uma educação de qualidade e ao livre acesso à escolarização.

Sobre a exclusão, podemos inferir que ela se faz presente nas escolas e que perpassa as práticas docentes e o fazer diário no chão da escola, em função do cenário relativo à sociedade de classes e de exclusão real, que perpassam a vida das pessoas e que encontram espaço em modelos educativos construídos, dirigidos e organizados intencionalmente, no sentido de impossibilitar a convivência harmônica entre as pessoas.

A Figura 3 retrata a escola com sistema de segregação, de forma a evidenciar a separação entre as pessoas:

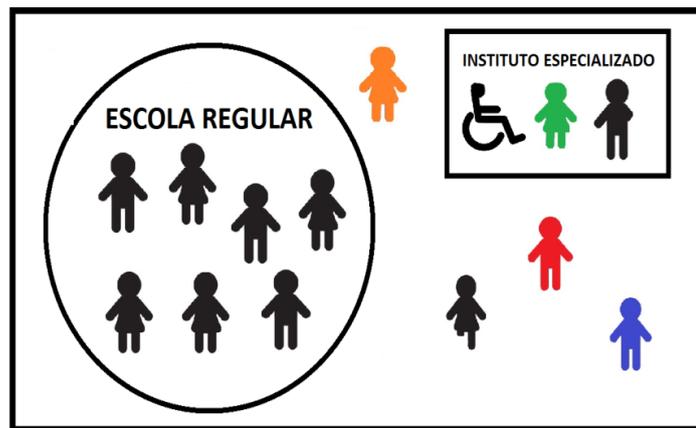


Figura 3: Escola com sistema de segregação

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando de escolas excludentes, as metodologias eleitas e desenvolvidas por elas negam as possibilidades de uma educação de base política capaz de estimular as transformações sociais. A educação pensada sob este prisma, não se configura como possibilidade de ressignificação ou alternativa de promoção humana.

A prática educativa e de gestão em uma escola excludente nega os diferentes e as diferenças, acentuando a existência de uma sociedade configurada como espaço de competição e concorrência, em que os que “destoam” daquilo que é tido como ideal ou normal não encontram espaço, vez e voz.

Anterior à concepção de escola inclusiva, tínhamos o que podemos denominar de escolas integradoras que, como o próprio nome indica, apenas integrava os alunos ao sistema de ensino, ou seja, oportunizavam o acesso de pessoas pertencentes à Educação Especial na escola, contudo, não em uma perspectiva inclusiva. Na prática, não era permitido que os alunos tidos como “normais” aprendessem junto com os alunos pertencentes à educação especial.

A figura a seguir apresenta a forma pela qual a escola integradora realiza a inserção dos diferentes no sistema educativo:

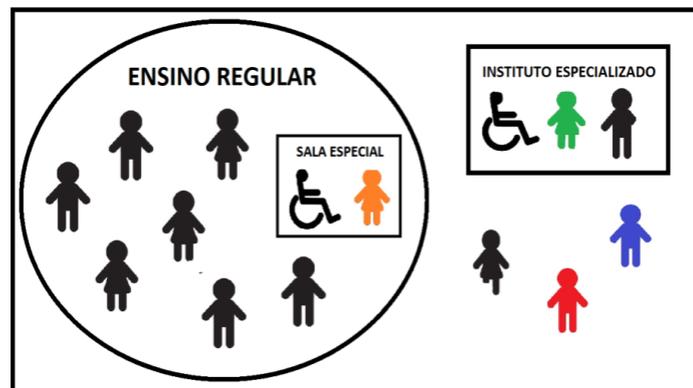


Figura 4: Escola de sistema de integração

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal aspecto é apontado por Lara (1998, p. 157):

A instituição escolar, mesmo com as diversas e numerosas reformas em seus sistemas de ensino, continua buscando a adaptação das pessoas a homogeneidade de seus pensamentos, a rigidez de seus tempos, a competitividade de seus itinerários, a hierarquia de suas disciplinas e a cultura androcêntrica branca. Na escola integradora, que nossas leis propõem, continuam produzindo-se, muitas vezes, itinerários de exclusão para aquelas pessoas que na situação de ter que adaptar-se a tudo isso acaba tornando-se insuportável (manifestam isso com seus fracassos ou com sua rebeldia, com sua ausência de palavra ou com seu grito violento) e continua sendo impossível entrar nessa escola sem assumir um alto grau de negação de sua própria diferença. Fundamentalmente essa diferença aponta as mais altas hierarquias dos princípios de tal instituição: a palavra, a razão e a ordem.

Fica perceptível que, para desenvolver uma educação de forma a contemplar todos os aspectos de uma educação inclusiva, ela deve fundamentar-se em uma filosofia capaz de aceitar e distinguir a diversidade na sociedade e na escola, a fim de poder garantir o acesso e permanência de todos no processo educativo sistemático.

A Figura 5 ilustra o ideal de uma escola com capacidade de inclusão em todos os níveis e possibilidades:

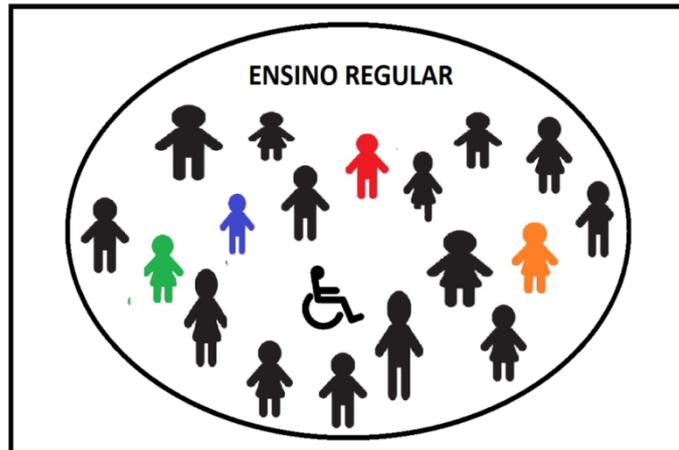


Figura 5: Escola Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante se faz destacar que a essência da educação inclusiva consiste na negação da uniformidade, respeitando a singularidade do indivíduo em sua igualdade de direitos, onde todos os alunos possam aprender juntos sem nenhuma forma de discriminação. Por isso não basta só garantir sua matrícula, mas um processo onde todos os integrantes do sistema precisam se comprometer para que a escola realmente seja um espaço sem exclusões e com possibilidade de profundas transformações na prática educacional e na construção de uma sociedade igualmente inclusiva, o que ocorre de forma gradativa, por meio da consciência coletiva que repercute em conquistas nas políticas públicas, que possuam por base a educação perpassada pela qualidade, de forma a respeitar a diversidade dos estudantes.

2.2 A Escola Inclusiva em reflexão, reconstruindo o ensino

Na tentativa de possibilitar o processo de ressignificação da escola e do ensino em uma perspectiva inclusiva na essência do termo, se faz importante a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos para sustentar o intento do desenvolvimento de um projeto educativo que permita que a inclusão seja, de fato, um direito exercitado por meio das diferentes práticas de ensino, o que requer, por parte de todos os envolvidos neste campo, a construção de possibilidades investigativas em prol da articulação do ensino e da aprendizagem significativa.

Trata-se do desenvolvimento de uma educação compreendida como meio de emancipação e libertação, na busca por ultrapassar as situações-limite que envolvem a educação no que diz respeito à superação da cultura e do assistencialismo, que por muito

tempo se fez e ainda se faz presente nas instituições escolares, sob o viés de uma prática equivocada de inclusão (FREIRE, 2003).

Uma prática educativa em conformidade com o ideário de inclusão carece reconhecer a escola como espaço imprescindível para o desenvolvimento da transformação humana, ou seja, se queremos formar para a cidadania, criticidade e autonomia, temos que considerar a escola como espaço igualmente de transformação e que está articulado ao modelo de sociedade que se pretende construir. O processo educativo nessa direção se configura como via de mão dupla, em que todos os atores sociais envolvidos aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender (FREIRE, 2005).

Por Escola Inclusiva compreende-se aquela que é receptiva e responsiva, não dependendo apenas dos gestores e educadores, mas também das transformações nas políticas públicas educacionais que carecem ser realizadas, uma vez que a garantia e construção da Escola Inclusiva não consiste apenas na tarefa do gestor escolar, embora ele possua papel singular nesse processo.

Aranha (2001) argumenta que a inclusão consiste na aceitação da diversidade da vida em sociedade, bem como se configura como garantia do acesso de oportunidades para todos. Logo, apenas a teoria e a legislação são insuficientes para assegurar o direito de todos, uma vez que a teoria e a legislação, por si só, não garantem a efetivação das ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

A percepção de Rodrigues (2006, p. 304) é a de que a proposição relativa a uma Educação Inclusiva é contrária à da “escola tradicional”, é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos, incluindo os diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular. Assim, podemos afirmar que a Educação Inclusiva tem a tarefa de tratar a diversidade como elemento principal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O objetivo do fazer pedagógico inclusivo consiste na busca pelo sucesso escolar, de forma a estimular a permanência do aluno na escola.

Booth e Ainscow (2002) mencionam que, na prática, existem muitos recursos metodológicos à disposição da escola e do professor para reconstruir o ensino, do que os que em geral são utilizados. Destaca, dentre tais recursos, os próprios alunos (AINSCOW, 1998), e menciona que a inclusão em educação implica em:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.

- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Utilizar as estratégias adaptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade. (AINSCOW 2002, p. 8).

Fica perceptível que realizar o desenvolvimento da inclusão no contexto educativo requer, necessariamente, restringir as pressões de exclusão na relação que envolve o ensino e a aprendizagem. Assim como a inclusão, a exclusão consiste em um conceito complexo. Refere-se às pressões, sejam elas temporárias ou duradouras, mas que não permitem participação efetiva do aluno, podendo ser resultado tanto das relações interpessoais como também em relação aos conteúdos ensinados, ou ainda, pode se referir ao sentimento de desvalorização do aluno. A inclusão consiste na redução de todas as barreiras que impedem a educação em um contexto de socialização, participação e diálogo (FREIRE, 2005).

A percepção de Bizelli e Sebastian-Heredero (2016, p. 58) em relação à escola brasileira é a de que:

O exercício da Educação contém um desafio: usar de métodos testados, avaliados, comprovados para indicar caminhos de um futuro ainda não trilhado. A velocidade com que as inovações reconfiguram os modelos de interpretação da vida cotidiana em nossa sociedade desnudou da forma mais crua o dilema que atores pedagógicos jogam no processo educativo. Há que se imaginar que o educador represente diferentes papéis durante as diversas fases de crescimento dos educandos. Exercícios concretos e divergentes podem ser identificados: primeiramente, na fase inicial quando se trata de conduzir a aprendizagem para o desvendamento de códigos que permitam entender linguagens de diferentes ciências; depois na fase mais madura quando é possível, a partir dos códigos, criar novas formas, inclusive questionando – critica e criativamente – os sistemas científicos vigentes, exercendo a habilidade da reflexão e da análise.

O ensino na perspectiva da inclusão carece ser desenvolvido como parte de uma educação que tenha capacidade para utilizar o diálogo e a participação efetiva do aluno como metodologia de ensino e aprendizagem, a fim de promover o aumento dos valores relativos à inclusão, cuja capacidade seja traduzida no empoderamento das pessoas, independentemente de sua condição.

2.3 O Gestor Escolar e suas funções na construção de uma Escola Inclusiva

Quando se fala de Educação Inclusiva faz-se necessário discorrer sobre a temática pensando o papel do gestor escolar, o qual assume importante papel no contexto escolar, tendo em vista a especificidade de sua função, que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, conseqüentemente, ao pedagógico.

Diante do exposto temos que:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Ao desenvolver a análise quanto ao desenvolvimento do papel do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva, o mesmo autor compreende que o desenvolvimento da educação carece de adequações extraordinárias no que se refere aos sistemas de ensino e às escolas. Ou seja, a percepção é a de que os gestores escolares se constituem como agentes fundamentais para que o trabalho seja eficaz, tendo em vista que eles ocupam lugar de liderança, portanto, são responsáveis pela estabilidade do sistema. As modificações indicadas no processo de edificação de uma escola inclusiva exigem a articulação de diferentes níveis do sistema administrativo e envolve, além da secretaria de educação, também a organização das escolas e os procedimentos didáticos em sala de aula: “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”. (Ibidem, p. 129).

Nessa direção, a medida inicial para a concretização de uma Escola Inclusiva consiste na construção de uma comunidade igualmente inclusiva e com capacidade para englobar o planejamento e o desenvolvimento do currículo. A seguir, se faz importante a preparação do

conjunto dos atores escolares para desenvolver um trabalho cooperativo, no sentido de compartilhar seus saberes, para realizar a prática de um programa na perspectiva contínua e coletiva. Por fim, se faz necessário criar mecanismos de comunicação entre a comunidade e a escola, a fim de estabelecer tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

Ainda conforme Sage (1999, p. 135),

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Menciona ainda o citado autor que a burocracia nas escolas diminui a capacidade de decisão dos professores, ocasionando a prática de serviços improvisados e sem qualidade máxima, impossibilitando a concretização da forma de trabalho cooperativo, condição para a materialização de uma educação inclusiva. A ideia do autor, com a qual a pesquisadora coaduna, é a de que a formação da equipe oportuniza formas para capacitar pessoas com capacidade de liderança na escola, o que permite a cooperação entre os pares. Nesse sentido, a equipe gestora desempenha papel relevante no cenário educativo e no contexto de cooperação, pois auxilia com proposições de práticas de colaboração no interior da escola, mediante o desenvolvimento de ações e interlocuções promotoras da interação entre os professores e demais funcionários. Sage (1999) destaca também que o gestor escolar consiste na pessoa de maior responsabilidade no sentido de fazer com que a inclusão aconteça na escola, de forma a abrir espaços e promover troca de experiências essenciais, bem como na feitura de uma gestão perpassada pela democracia e participação, uma vez que, como gestor, possui possibilidade de ação para, conforme a maneira como desenvolve seu trabalho junto à comunidade, pode favorecer, além da formação, também a consolidação das equipes de trabalho.

Assim, no intuito de consolidar uma proposta de Educação Inclusiva, se faz necessária a articulação entre todos os membros da equipe escolar, não só no planejamento dos programas a serem desenvolvidos, mas também no seu desenvolvimento: “Docentes, gestor e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Para Sant’Ana (2005), o papel dos gestores escolares consiste na tomada de providências no âmbito administrativo, ações essenciais para a realização de um projeto educativo de intenção inclusiva. Adicionamos a esta assertiva, o fato de que a essência de tais

ações consiste nas providências pedagógicas em razão do trabalho da escola e, portanto, do trabalho do gestor escolar, tendo em vista que sua prática abarca os aspectos administrativos e pedagógicos.

Podemos inferir, portanto, que o gestor escolar deve se colocar à disposição para atuar por meio de uma prática inclusiva, devendo, necessariamente, se envolver na prática e organização das reuniões pedagógicas, das ações voltadas para o atendimento à acessibilidade universal, de forma a perceber e propor adaptações curriculares necessárias, seja na perspectiva macro ou micro, a fim de possibilitar a troca e o suporte entre todos os profissionais externos e especialmente junto à comunidade escolar:

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola. (SANT'ANA, 2005, p. 228).

A visão de Prieto (2002) é a de que os gestores escolares necessitam somar esforços para desenvolver a proposta de educação inclusiva, o que implica na união de discursos alusivos à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A prática da educação inclusiva só pode se tornar realidade em qualquer lugar quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações se articularem às esferas federais, estaduais e municipais, possibilitando um relacionamento vivo entre União, Estados e municípios.

A autora chama a atenção para o fato de que a troca de informações entre os diferentes profissionais se faz importante para o progresso da qualidade educacional, a fim de que a ação pedagógica possa ser refletida individual e coletivamente, permitindo a articulação e construção de uma nova prática.

Para Carvalho (2004, p. 29), uma escola que atua na perspectiva de uma Educação Inclusiva segue alguns caminhos: a valorização profissional dos professores, o aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, a utilização dos professores das classes especiais, a prática do trabalho em equipe, e o desenvolvimento de adaptações curriculares. Segundo o mesmo autor, as escolas inclusivas são aquelas destinadas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos.

Fica evidente que não somente as pessoas portadoras de deficiência merecem ser atendidas pela escola inclusiva, mas sim todas aquelas que, por várias razões, sejam elas em

condições físicas, intelectuais, emocionais, temporárias ou permanentes, evidenciem dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento.

Faz-se importante chamar a atenção para o fato de que não só o gestor deve apoiar a ação do professor, mas também o contrário necessita acontecer. Os professores precisam apoiar o gestor em suas ações, assim como a equipe de gestão escolar. A inclusão requer, além da adaptação física e de mobiliários e estrutura para garantir a educação inclusiva, também de ações inclusivas. Desse modo, além de eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares se faz essencial um novo olhar sobre o currículo escolar, de forma a proporcionar a todos ter acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento:

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004, p. 177).

Compreendo que a educação inclusiva deve possibilitar, na prática diária, um clima organizacional positivo e capaz de estimular o saber e a cultura, a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos e humanos, para que se tornem pessoas emancipadas e autônomas.

A escola inclusiva só será possível por meio de uma gestão escolar com capacidade para realçar os processos democráticos e participativos no dia-a-dia da realidade de vida e trabalho no interior da escola. Necessário se faz desenvolver uma transformação social e educacional, de forma a abandonar as práticas individuais, pré-condição para o desenvolvimento de ações coletivas.

Para Rodrigues (2006, p. 306), esse aspecto se apresenta como um desafio ao desenvolvimento da profissão do gestor, na realização de uma proposta de educação inclusiva, uma vez que o mesmo não é um técnico que aplica técnicas normalizadas e previamente conhecidas, mas sim um funcionário que coloca em prática funções circunscritas a uma cadeia hierárquica antecipadamente definida:

A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional.

Rodrigues (2006) afirma ainda que o alcance de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirido mediante uma prática continuada, reflexiva e coletiva, uma vez que a

Educação Inclusiva consiste no resultado do comprometimento com a educação do conjunto dos alunos e equipe escolar, o que exige o envolvimento coletivo para desenvolver um projeto nessa modalidade educacional.

A Educação Inclusiva se concretizará nas unidades escolares quando as medidas de gestão, articuladas às ações administrativas e pedagógicas, forem adotadas pela equipe escolar como práticas diárias, auxiliadas pela opção política de construção de um sistema inclusivo. Ou seja, a educação escolar somente irá cumprir seu papel social, na essência do termo, quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, de forma a garantir sua autonomia e independência. Nessa direção:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando[...]. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...]. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.[...]É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p. 55).

Como profissionais da educação, devemos ter a preocupação de abrir a escola para o mundo que a cerca, acreditando na capacidade que todo ser humano tem de aprender, adotando urgentes medidas renovadoras, garantindo a essa parcela da sociedade uma concorrência mais justa e flexível, em um mundo de conflitos e incertezas, O oferecimento de oportunidades iguais e de uma boa educação permite a todos o direito à aprendizagem, trabalhando para fortalecer a democracia e uma sociedade com menor desigualdade, onde todos possam exercer seus direitos de cidadãos.

2.4 O trabalho colaborativo dentro das articulações do gestor como líder pedagógico

A educação, destituída de qualquer adjetivo e em seu sentido pleno, tem papel fundamental na formação humana. Nessa direção, ela só poderá gerar resultados positivos se for entendida e desenvolvida como respaldada em ações que gerem conhecimento, enquanto ato político com compromisso ético e experiência estética (FREIRE, 2003).

Diante do exposto, importante se faz conceber que a educação consiste em uma ação coletiva e que a colaboração se configura como a essência desse ato intencional. Etimologicamente, segundo Cegala (2008, p. 207), “a palavra colaboração significa trabalho em comum, ajuda”, ou seja, trata-se de uma educação cujo objetivo seja a inclusão, tendo por base o trabalho educativo compartilhado, ou seja, comum a todos os seus agentes.

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho de colaboração em equipe, Mendes (2004) destaca que a coletividade consiste em um elemento de suma importância para promover a troca de experiência e de aprendizagem, de forma a possibilitar, além do crescimento das pessoas envolvidas, também o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar e buscar resolução para os problemas identificados.

Na escola, o diretor é a pessoa responsável pela gestão da unidade e de todos os que nela convivem. Assim:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006, p. 43).

De acordo com Falsarella (2018), o gestor usa sua competência para compartilhar decisões e articular o trabalho da equipe escolar, com foco na aprendizagem dos estudantes e levando em conta o contexto socioeconômico e cultural.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Falsarella (2018), o gestor, permeado pelas dimensões política, ética, teórica e técnica, ou seja, pelos valores éticos, realiza a articulação contextual desses conhecimentos e desenvolve progressivamente o desempenho de sua função na escola. Esta perspectiva se ilustra na figura a seguir:

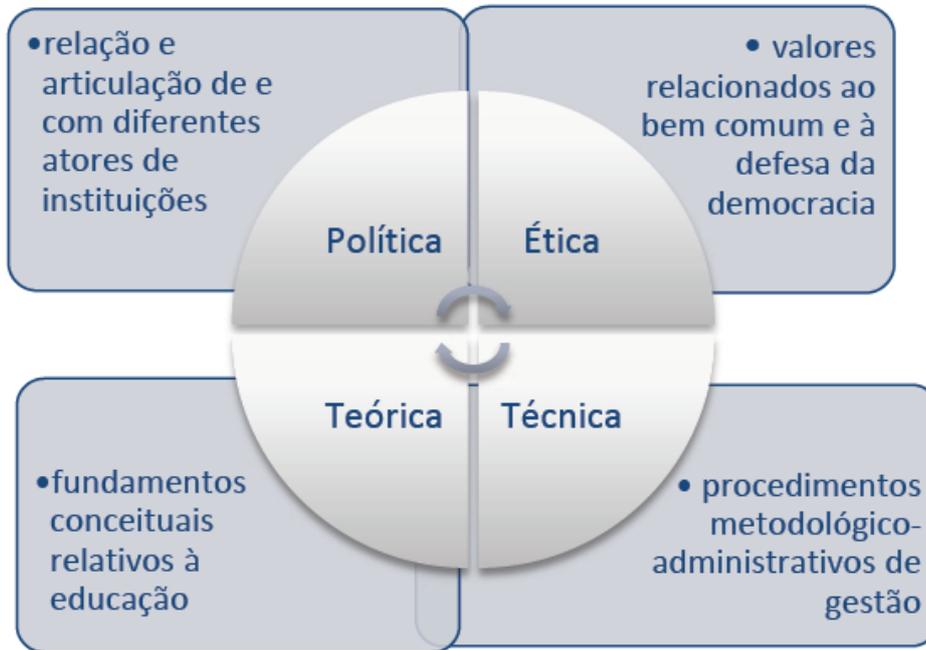


Figura 06: Dimensões da gestão escolar

Fonte: Falsarella, 2018, p. 42.

Nesta abordagem, sendo o gestor um articulador de saberes, pessoas, procedimentos e valores, e em conformidade com o sistema de ensino, possui papel importante no sentido de articular a gestão de pessoas, a gestão dos recursos e a gestão pedagógica, tendo que desenvolver ações dinâmicas e interativas com foco na realidade em que a escola se encontra inserida, de forma a atingir sua finalidade, aqui abordada como sendo a aprendizagem dos alunos sem nenhum mecanismo de exclusão, desenvolvendo o verdadeiro papel social da educação e da escola comprometidas com o democrático, via métodos capazes de possibilitar as condições necessárias para a construção da autonomia, não só da unidade escolar, mas também de todas as pessoas que nela convivem.

Assim, tendo em vista a complexidade dos atributos diários do gestor escolar que, embora no papel de dirigente maior, não deixa de ser um educador, se torna imperativa a necessidade de ele planejar suas ações. Kuenzer et al. (1990, p. 32) mencionam que “[...] não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar”.

Fica perceptível que a participação coletiva, que envolve o planejamento educacional de todos os atores sociais integrantes do quadro da escola, vai além de questões de ordem

técnica e operacional, visto tratar-se de uma ação que atribua sentido ao trabalho pedagógico e produza compromisso com as opções feitas na perspectiva coletiva. Toda ação de coletividade no desenvolvimento da gestão, que tenha como objetivo a inclusão, se apresenta como uma oportunidade para o exercício da autonomia das pessoas envolvidas. A escola precisa ter um projeto pedagógico que lhe dê identidade própria. Nesse contexto, promover a gestão colaborativa onde todos participam com voz, aumenta o processo democrático em uma perspectiva ampla:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1998, p. 46).

Desenvolver um trabalho educativo na perspectiva escolar inclusiva requer considerar os diferentes caminhos realizados pelos sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Contudo, importante se faz destacar que o coletivo não se configura com base nos mesmos conceitos e de forma homogênea. Assim sendo, a gestão democrática em uma perspectiva colaborativa se faz necessária para materializar uma escola inclusiva, daí a necessidade de construir um planejamento pedagógico onde todos possam participar e se envolver no processo educativo, a fim de permitir que seja experimentado, na prática, o desafio de lidar com a diferença em seus muitos aspectos, produzindo, a partir dela, sua própria identidade, um planejamento educacional emancipatório.

A percepção de Vasconcelos (1995) é a de que, na gestão democrática, todos devem ter a oportunidade de expressar seus pontos de vista e opinar, daí a importância de motivar a participação das pessoas que em geral não falam, mas que possuem boas ideias.

Em uma gestão democrática, o planejamento participativo consiste no passaporte para os mecanismos de reflexão e ação concreta das tramas que envolvem e perpassam o dia-a-dia da escola, objetivando a transformação para uma sociedade mais justa. Nessa direção, a fim de concretizar tal intento, se faz necessária a criação de uma cultura colaborativa, de forma que todos os segmentos envolvidos com a vida *da* e *na* escola possam participar efetivamente da gestão. Planejar as ações na perspectiva coletiva significa encontrar unidade na diversidade.

O papel do diretor escolar como gestor consiste em possibilitar a ampliação do papel social da escola. Para tanto, deve ele trabalhar a humanização dos sujeitos, com vistas a

efetivação de uma gestão educacional democrática, a fim de poder alargar o espaço de destaque, vinculando as questões administrativas com as pedagógicas.

Em se tratando do conceito de democracia que irá perpassar as tramas que envolvem o desenvolvimento da função social da escola, ele pode ser dar de diferentes maneiras, que, embora tenha nomenclaturas diferentes, na prática a gestão colaborativa ou colegiada, possibilita que a escola consiga realizar o exercício da democracia, uma vez que a escola carece ser administrada com foco no exercício da autonomia, mesmo que de forma relativa, que irá envolver três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira.

Em um contexto histórico, no Brasil, a autonomia da escola é prevista em lei e tem, na Constituição Cidadã de 1988, artigos que estabelecem a democracia participativa, cunhando instrumentos que possibilitam à população exercer o poder diretamente. Esta mesma Constituição estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988, Art. 206). Estes princípios devem ser observados como base constitucional da autonomia da escola [...] (Ibidem). Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, com a transformação social (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Tendo em vista o cenário relativo ao contexto educacional brasileiro, desenvolver um projeto educativo autônomo consiste em tarefa complexa, uma vez que conformar a ideia de liberdade e independência se traduz em uma ação que tem um importante desafio, ao considerarmos no cotidiano escolar os diferentes agentes sociais, assim como as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional.

Nessa direção, a construção da autonomia deve ser uma ação planejada e desenvolvida no intuito de diminuir as ações direcionadas ou ações camufladas das decisões, ou ainda a desconstrução entre os diferentes campos constitutivos na esfera escolar, ou a prevalência de um determinado grupo sobre o outro, ou, ainda, a possibilidade de desconsiderar as questões mais amplas que envolvem a escola (PARO, 2001).

Assim sendo, desenvolver a gestão escolar requer que se pense no papel político-pedagógico do diretor no interior da instituição, requerendo dele o reconhecimento da gestão como um ato político perpassado de intencionalidade. A gestão democrática tem foco na autonomia, articulada aos determinantes legais e institucionais, bem como à organização de ações que possibilitem a participação social como parte na formulação de políticas

educacionais, no planejamento, nas tomadas de decisões sobre as necessidades de utilização de recursos e investimento, desempenho nas discussões coletivas e nos momentos de avaliação da escola e das políticas públicas educacionais.

Assim, a democratização do acesso e formulação de mecanismos que garantam a permanência de todas as pessoas na escola, objetiva a universalização do ensino e requer o debate relativo à qualidade da educação que se almeja. Nesta direção,

A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico [...]. Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. [...] Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades. (PARO, 2001, p. 113-115).

Nessa perspectiva, as escolas devem ter autonomia para realizar a construção do seu planejamento educacional voltado para os estudantes e com a participação efetiva de todos os atores sociais integrantes do processo educativo. Sendo assim, em concordância com a compreensão de Paro (2001), a autonomia escolar se configura como um exercício de democratização da escola como espaço público que delega ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão, com base nas reais necessidades para a formação do cidadão crítico e participativo.

Dessa forma, trabalhar a autonomia na escola consiste na melhoria da qualidade de uma educação com foco na equidade e no fortalecimento da construção coletiva do projeto educacional. Uma gestão que promove a autonomia requer da unidade educacional transparência na prestação de contas, mas também do que acontece na escola, assumindo a responsabilidade de tudo que ali se faz, sempre com a participação de toda comunidade, fortalecendo o vínculo entre família e escola (PARO, 2001). Sabendo-se, ainda, que todo esse contexto mostra a possibilidade de uma escola que possa ser entendida como uma meta a ser alcançada, há um longo caminho a ser percorrido e inúmeros desafios a serem vencidos, em

todas as áreas (pedagógica, administrativa, pessoas), que hoje estão além do que se pode concretizar.

Pontua Paro (2001) que o contexto educativo passa por um processo de transformação em que a escola, por muito tempo, era vista como uma organização racional e planificada, que apenas cumpria objetivos burocráticos. Com o advento da gestão democrática, ela passou a ser tratada como uma organização social, cultural e humana, na qual podem ser tomadas importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. A gestão democrática e a escola inclusiva se relacionam de forma que cada ator social, presente em seu interior, seja de importância indispensável para fazer acontecer uma escola de direito de todos e com educação inclusiva de qualidade.

Por fim, transformar as relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes, presentes durante muitos anos na escola, pelo trabalho colaborativo, elemento decisivo e essencialmente importante para o funcionamento de uma escola que se revista do comprometimento de todos na construção cotidiana.

Segundo Capellini (2008, p. 8):

A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É também [...] um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

O trabalho colaborativo se apresenta como meio viável para a atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais. A percepção de Damiani et al. (2010, p. 225) é a de que:

O desenvolvimento das atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista.

Desenvolver um trabalho de forma colaborativa consiste em distribuir responsabilidades no seu desenvolvimento e na distribuição das tarefas, tendo clareza de que todos os objetivos estabelecidos em comum acordo na divisão das atividades e responsabilidades de cada um, tanto individuais como em subgrupos, sejam cumpridos. A equipe deve estar envolvida e tendo direito de participação, realizando constantemente

reflexões e críticas. A gestão democrática com foco na participação consiste em uma possibilidade para a escola desenvolver um processo pedagógico eficiente na oferta da qualidade de ensino desejada por todos (PARO, 2001).

O gestor escolar executa um papel de liderança, visto ser o agente educativo a oferecer um trabalho essencial no processo de atuação do coletivo, cabendo a ele organizar horários e permitir a existência de um clima de respeito, ética, diálogo e reflexão entre os professores e alunos, condição imprescindível para a prática do diálogo permanente entre a direção e todos os agentes da escola. O gestor sempre será um educador, por isso sua principal função é a de garantir ações para efetivação das práticas educativas, razão essencial da escola.

A seguir, evidenciaremos, por meio do Quadro I, as categorias e papéis do gestor, segundo Falsarella (2018), no sentido de tornar clara a necessidade de articulação entre as dimensões que envolvem a gestão:

Quadro 1: Categorias e Papel do Gestor

Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representa a liderança do grupo, vista como a habilidade de motivar e mobilizar as pessoas para as ações planejadas e de mediar conflitos; ✓ Estabelece o elo do grupo com os objetivos gerais da instituição; ✓ É porta-voz da instituição nas relações externas.
Processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cria e/ou desenvolve uma rede de informações; ✓ É disseminador de conhecimentos e técnicas de trabalho; ✓ Orienta e monitora a equipe quanto a processos e ao desempenho de atividades; ✓ É o responsável pela coleta, organização e transmissão de dados às instâncias superiores.
Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra recursos: planeja, negocia, controla prazos e tarefas, tomando as decisões necessárias ao funcionamento da instituição, com consulta ou não ao grupo liderado ou não, conforme a situação.

Fonte: Falsarella, 2018, p. 35.

Compete à direção auxiliar na construção do projeto pedagógico, tarefa a ser executada junto aos alunos, professores e comunidade escolar, para que tenham a oportunidade de se tornarem sujeitos críticos e participativos. Na prática, a finalidade da escola deve ser a de buscar uma educação de qualidade, assegurando os objetivos que compõem o PPP (Projeto Político-Pedagógico), com o objetivo preparar os alunos para a vida em suas muitas dimensões (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Em uma gestão democrática, o gestor deve garantir uma educação de qualidade, com acesso e permanência de todos os alunos na escola. Para que tal prerrogativa aconteça, necessário se faz com que o trabalho colaborativo aconteça com a participação da comunidade

escolar, proporcionando formação continuada em serviço, com a construção do projeto pedagógico, desenvolvendo estratégia para fortalecer o grupo nas reflexões das ações que visem a melhoria da qualidade de ensino, além de um acompanhamento e supervisão desse processo.

A fim de desenvolver um projeto educativo, cuja base seja a cooperação entre os pares e a inclusão, a Formação de Professores deve ser vista como um dos principais fatores garantidores desse intento. Na visão de Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Considerar a formação de professores como a essência da qualidade do projeto educativo numa escola com foco na colaboração e na inclusão demanda aprender a sua trajetória como profissional que, ao atuar, reflete o seu saber e o saber fazer. Tardif (2000) menciona que o saber dos professores tem a ver com a pessoa e a identidade do próprio professor, com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares.

Segundo Fontes (2009), se faz importante, sempre, refletir sobre a formação continuada dos professores, oportunizando outras práticas, para possibilitar a inclusão escolar e a colaboração entre os professores, a fim de poder construir práticas pedagógicas coletivas que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Diante do cenário que contempla a gestão democrática, o objetivo maior do Diretor consiste em desenvolver um planejamento preocupado com a função social da escola, proporcionando condições para o desenvolvimento da prática docente e discente, além de possibilitar aos atores sociais envolvidos no projeto pedagógico e comprometidos com a vida em sociedade, através de ações e pensamentos críticos, mas também estudando, construindo ações e conhecendo historicamente a humanidade, o que garante uma organização interna da escola nos processos de gestão, administração e com a participação democrática de todos os atores sociais e ações no dia-a-dia de uma escola voltada para sua função básica, que consiste no desenvolvimento do ensino/aprendizagem (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

O Quadro 2 evidencia as posturas relevantes do gestor escolar:

Quadro 2: Posturas relevantes do Gestor Escolar

- ✓ Ter uma visão do conjunto das ações da escola e, ao mesmo tempo, ficar atento aos detalhes;
- ✓ Apoiar as diferentes equipes de trabalho na organização de suas tarefas;
- ✓ Incentivar a criatividade, o trabalho cooperativo e o compartilhamento de conhecimento, ideias e experiências;
- ✓ Favorecer a criação de um clima de respeito pelas ideias alheias e de confiança intergruppal;
- ✓ Garantir a livre expressão, estimulando as pessoas a exporem ideias e opiniões com segurança e sem constrangimentos;
- ✓ Facilitar as interações, mediar conflitos e negociar objetivos e soluções;
- ✓ Promover debates e corresponsabilidades por ações bem sucedidas, para aqueles que não deram certo e pelas que precisam de aprimoramento;
- ✓ Utilizar variados meios para divulgar informações e esclarecer dúvidas e checar se operação esta sendo operativa.

Fonte: Falsarella (2018, p. 40).

O gestor deve contribuir para que, pedagogicamente, os docentes possam assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais sobre uma base de conhecimentos que formem o pensamento crítico e independente e que permitam o domínio de métodos e o acesso ao conhecimento científico.

A escola é o lugar de apropriação sistemática dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da formação humana. Por isso, deve ser incentivado a usar todos os espaços escolares, como pátios, escadas, sala de leitura, laboratórios de informática, estimulando o uso de novas tecnologias e buscando sempre novas práticas pedagógicas, novas informações, novas interações entre alunos e professores, inovando sempre o processo de ensino e aprendizagem (PARO, 2001).

O gestor deve ainda ajudar no sucesso da qualidade de ensino e na garantia de uma gestão democrática, seguindo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1996, que, em seu artigo 14, menciona que os sistemas de ensino público definem normas de gestão democrática, conforme já mencionado anteriormente.

Possibilitando um maior envolvimento dos atores sociais que desenvolvem o processo educacional, a saber, pais, professores, funcionários e alunos, garantindo participação nos conselhos escolares, nas reuniões e planejamento e na construção do Projeto Político-

Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular, contribuindo para o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, assim como atendendo as necessidades reais da escola.

Segundo Mendes (2004), a coletividade é de fundamental importância para reflexões e troca de experiência sobre aprendizagens, na busca de soluções entre problemas idênticos.

Por fim, necessário se faz realizar avaliações com a participação de toda a equipe para implementação de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, construindo e reconstruindo coletivamente ações garantidoras do ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A concretização do trabalho colaborativo na escola é fruto de um processo intencional na busca de quebra nas relações de poder autoritário, visando a materialização da democracia verdadeira. A essência do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva colaborativa e inclusiva considera as premissas do bem-comum. Para que tal possibilidade aconteça é importante a participação efetiva de todas as instâncias Colegiadas que integram o espaço educativo, assim como também os da sociedade (PARO, 2001).

E na perspectiva de identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas inclusivas desenvolvidas no interior da escola, apresentarei a seguir o percurso metodológico desta pesquisa.

SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DESENVOLVIDO

Esta seção busca evidenciar o percurso metodológico desenvolvido, no intuito de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, que consistem na identificação das características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, por compreendermos que o papel do gestor consiste em desenvolver ações relativas às práticas pedagógicas inclusivas, capazes de possibilitar que todos os alunos aprendam, independentemente de sua condição, tendo por base a prática do trabalho colaborativo.

Da mesma forma, busca-se também verificar as práticas desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo, tendo o gestor como articulador pedagógico no interior de uma escola inclusiva.

3.1 Escolhas metodológicas

A partir do objeto central proposto, optei pela pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso. A investigação foi realizada com base na discussão sobre a produção científica e bibliografia pertinente à temática em questão, sendo os questionários instrumentos de coleta de dados.

A opção por um caminho metodológico que buscasse a coerência científica, associada à necessidade em compreender os elementos que constituem a percepção quanto ao papel do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva, na perspectiva do trabalho colaborativo, se dá pela análise que procura evidenciar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.

No intuito de prosseguir com a natureza da pesquisa qualitativa, foi utilizado o método de estudo de caso, como identificador de um problema que reproduz os questionamentos, as incertezas e as possibilidades de um determinado contexto que dispara a necessidade de tomada de decisão. Este processo se resolve por meio da análise e discussão das informações expostas e promove o raciocínio crítico e argumentativo.

Para conseguir respostas coerentes ao propósito da investigação, elegi a metodologia qualitativa de cunho interpretativo, possibilitando, dessa forma, uma interpretação dos dados coligidos. A metodologia qualitativa enfatiza o componente subjetivo do comportamento das

pessoas. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas.

Assim sendo, a natureza qualitativa da investigação proporcionou à pesquisadora definir a trajetória e os instrumentos para o levantamento dos dados, primando pelo significado da construção das percepções dos sujeitos e não somente com os resultados e o produto final utilizado de maneira a permitir maior interação com os sujeitos pesquisados e, por meio do diálogo, também esclarecer dúvidas, num processo dialético de interação e reflexão.

Nesse sentido, como princípio da trajetória investigativa, parti da revisão bibliográfica, que me possibilitou a construção de um arcabouço teórico necessário para a análise dos dados coletados. Concomitantemente, foi realizada a análise dos documentos oficiais acerca da educação inclusiva.

Nesse sentido, respaldo minha intenção por essa metodologia de pesquisa, corroborando com a definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) sobre pesquisa qualitativa:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

A preocupação como pesquisadora esteve centrada na trajetória de todo levantamento dos dados, com análises entre os aspectos teóricos, documentação e questionários, primando pelo significado da construção das percepções dos sujeitos e não somente com os resultados e o produto final.

Tal fundamentação encontra resultados nas características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994) para pesquisas com abordagem qualitativa: os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional: todos os dados são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção voltada mais ao processo do que ao resultado, preocupando-se com o significado que o participante dá às coisas e à sua própria vida, sendo que a análise dos dados coletados parte de uma visão mais ampla para uma mais focada. A natureza da pesquisa proporcionou-nos, como pesquisadora, interagir com os sujeitos pesquisados e, por meio do diálogo, esclarecer dúvidas, num processo dialético de interação e reflexão.

Em termos de dimensão, observa-se que buscamos construir uma reflexão que realiza uma análise macro da política de educação inclusiva no Brasil, e também uma descrição do micro no contexto da prática e dos resultados da inclusão na escola *lócus* deste estudo e investigação.

O caminho investigativo e o processo de desenvolvimento dessa pesquisa encontram-se estruturados em seis fases distintas, contudo, sequencialmente inter-relacionadas, considerando o olhar dos sujeitos da pesquisa no que se refere à gestão da prática da educação inclusiva na escola pesquisada, conforme descrito a seguir.

A primeira fase se constituiu numa pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, com o intuito de aprofundar a compreensão da temática relativa à educação inclusiva, sendo esse um trabalho inicial e de organização para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, o referencial teórico utilizado como base e diálogo nessa investigação tem por base a revisão bibliográfica e se apresenta pela leitura e análise de diversas publicações científicas e materiais diversos, gerando outras complementares interpretações, como a localização de fontes para coleta de dados gerais ou específicos a respeito da temática que envolve a educação inclusiva.

A percepção de Lakatos (1992, p. 44) é a de que a pesquisa bibliográfica possibilita entender que, se por um lado a resolução de um problema pode ser alcançada por meio dela, por outro, também a pesquisa de campo relativa à documentação direta requer, como ponto de partida, a seleção de materiais relativos ao estudo do tema que se propõe analisar. Ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste na primeira ação de toda pesquisa científica.

Em conformidade com o pensamento de Lakatos, podemos afirmar que o atributo essencial da pesquisa bibliográfica consiste em possibilitar ao pesquisador o alcance de material teórico diverso, colaborando para aumentar seu conhecimento, de maneira a tornar a pesquisa em material consistente relativo à temática, com base, do ponto de vista teórico, no material analisado.

Na segunda fase dessa investigação foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho documental, com foco na análise da legislação pertinente à educação, na perspectiva inclusiva, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, das atas, do horário de trabalho pedagógico do plano de trabalho da escola investigada, com o objetivo de aumentar a compreensão quanto aos objetos da pesquisa.

A análise dos documentos se configura como uma técnica essencial para sua realização na perspectiva das ciências sociais e humanas, tendo em vista que parte considerável das fontes escritas, ou não, em geral, consiste na base do trabalho de investigação nesse campo do conhecimento. No contexto desta investigação, esse movimento é imperativo, uma vez que a análise relativa ao estudo da política pública voltada para a inclusão, exige abordagem qualitativa. Tal compreensão vai ao encontro do que propõem Lüdke e André (1986, p. 38):

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise documental com base na legislação, no Projeto Político Pedagógico e no regimento escolar possibilitou a assimilação dos conceitos essenciais e intenções existentes no texto da lei, admitindo que tal análise, em conformidade com a perspectiva da pesquisa qualitativa, refere-se a uma possibilidade a ser desenvolvida por meio dos documentos que ainda não mereceram atenção analítica contemporânea ou anterior, entendidos como cientificamente legítimos, compondo uma técnica complementar de informações advindas por outras técnicas, ou possibilitando novos olhares e interpretações em relação a um tema ou problema (LÜDKE 1986).

Nesse período, também foi evidenciada, com base nos documentos, a realidade da escola *locus* da pesquisa, buscando desenhar um diagnóstico da proposta educativa, a fim de compreender as intenções relativas à gestão, inclusão, o trabalho colaborativo, as dificuldades, fragilidades e os aspectos positivos do mesmo.

A terceira fase do processo investigativo consistiu na realização do estágio científico na cidade de Guadalajara, na Espanha, que objetivou ampliar meus conhecimentos acerca do objeto investigado – O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso. Fez-se necessário conhecer outra perspectiva da realidade que permeia o tema em questão e aportar subsídios para análise dos dados coletados, sob a orientação dos Professores Eladio Sebastián Heredero e David Montalvo Saborido.

Nessa fase, junto à Universidade de Alcalá, foi possível, mediante realização da disciplina “*Atención a la diversidad: Medidas Ordinarias y Extraordinarias*” e do

desenvolvimento do trabalho de investigação junto a algumas escolas da província de Guadalajara: CEIP LA MUÑECA, CEIP ALCARRIA y CEIP LA PALOMA, considerando a relevância da educação inclusiva como mecanismo responsável pelo desenvolvimento de uma nação. Nessa fase foi possível uma reflexão crítica das tramas que envolvem a educação inclusiva na perspectiva das políticas públicas, com foco nos cenários europeu e brasileiro, tendo como resultado a construção do texto intitulado “*Conhecendo melhor a história educacional de Guadalajara*”.

A quarta fase da investigação consistiu na coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. O objetivo dessa etapa foi o de compreender como se dão as relações estabelecidas entre os atores sociais pertencentes à escola *lócus* desta investigação, mediante desenvolvimento da gestão da Educação Inclusiva via percepção e sentimento dos mesmos quanto ao processo vivenciado em gestão colaborativa.

O instrumento utilizado para a realização da coleta de dados junto aos sujeitos, considerando a relevância e potencial, foram os questionários aplicados por meio do programa <https://pt.surveymonkey.com>.

A equipe escolar foi convidada a participar de uma reunião na qual a pesquisadora explicou o objetivo da pesquisa, e nessa oportunidade foi feito um convite aos professores, profissionais não docentes e à equipe gestora para que respondessem um questionário no computador da escola, o qual possui um sistema de proteção virtual que assegura a segurança dos dados e o anonimato.

Os questionários se configuram como elemento essencial para a coleta de dados. Eles foram realizados de maneira individual e semiestruturadas, sem identificação e por meio de um *software*, nas quais os sujeitos, de maneira espontânea, manifestavam em profundidade seus pontos de vista em relação às questões formuladas, envolvendo a educação inclusiva, objeto maior da presente pesquisa.

O uso do questionário, em conformidade com a pesquisa de natureza qualitativa, é aprofundado por Bogdan e Biklen (1994, p.134), que afirmam ser a “Investigação Qualitativa” uma estratégia representativa, em que cada sujeito responde aos questionamentos de forma individual.

Gaskell (2002) chama a atenção para o fato de que, embora o questionário em profundidade sugira os passos para a sua realização, eles não necessitam ser seguidos de forma linear, ou seja, a ação pode se dar de maneira circular e reflexiva.

Triviños (1987) afirma que o questionário proporciona as possibilidades essenciais para que o sujeito tenha liberdade e aja de forma espontânea, fatos que enriquecem estudos cujo foco é qualitativo.

A quinta fase da pesquisa consistiu no tratamento e análise dos dados coletados. Para tanto, a pesquisadora recorreu à triangulação metodológica, objetivando garantir fidedignidade ao resultado das análises, para apresentar de forma precisa as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como suas práticas no interior da escola.

Para Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 136), a prática da triangulação metodológica pode “[...] iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados”.

Na análise dos dados por meio da estratégia de triangulação foram realizadas análises mediante a articulação entre os aspectos teóricos, a documentação analisada (legislações, municipal, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de trabalho, Atas de HTPC e Regimento Escolar) e os resultados dos questionários.

Inicialmente, o uso da estratégia de triangulação ocorreu com a articulação dos dados teóricos da primeira e segunda fase da investigação. Em seguida, os dados abstraídos dos questionários, realizados na quarta fase da investigação, foram analisados em consonância, tanto com os dados da primeira e segunda fase quanto da articulação entre elas. A triangulação possibilitou a compreensão, reflexão e composição dos coletados em fases, tempos e espaços diferentes, no que tange ao cenário que envolve o desenvolvimento da educação inclusiva em uma escola municipal de ensino fundamental de Rio Claro - SP.

As experiências, vivências e reflexões, durante o estágio na Universidade de Alcalá, Espanha, foram fundamentais para auxiliar nas análises dos dados coligidos por meio da estratégia da triangulação, do ponto de vista das políticas públicas para a Educação Inclusiva.

Depois de realizar as análises dos dados, cheguei à sexta fase da trajetória investigativa e do processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Nela, por meio da compilação e organização de todo material coletado e analisado nas etapas anteriores, foi elaborado e construído o texto final da presente dissertação.

3.2 Participantes

Foram convidados para responder o questionário três pessoas pertencentes à equipe gestora, sendo 2 vice-diretoras e 1 coordenadora pedagógica, todos os professores, sendo 12 da sala regular, 2 da sala de recursos, 5 especialistas e 5 profissionais não docentes, tendo como objetivo identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas inclusivas desenvolvidas no interior da escola.

Quadro 3: Participantes da entrevista

Nome	Função	Idade	Formação	Tempo de Trabalho na escola	Tempo de Trabalho na educação
V L S	Vice Diretora	54 anos	Pedagoga Especialista	10 anos	32 anos
A C V B	Vice Diretora	58 anos	Pedagoga Especialista	8 anos	30 anos
MC J	Profa, Coordenadora	57anos	Pedagoga Especialista	8 anos	20 anos
L C F	Professora	42anos	Pedagoga Especialista	8 meses	20anos
J C S	Professora	40 anos	Pedagoga Especialista	4 meses	15anos
S A C	Professora	55 anos	Letras Especialista	8 meses	10 anos
R F M	Professora	34 anos	Pedagogo Especialista	8 anos	2anos
J A B	Professora	44 anos	Pedagoga Especialista	8anos	21anos
C A C	Professora	44 anos	Pedagoga Especialista	7 meses	15 anos
F C S	Professora	32 anos	Especialista	7 meses	5 anos
M S A S	Professora	34 anos	Pedagoga Especialista	7 meses	10 anos
E C D A	Professora	34 anos	Pedagoga Especialista	7 meses	5 anos
B M P S	Professora	24 anos	Pedagoga	3meses	2 anos
A R O	Professora	35anos	Pedagoga Especialista	2 meses	5 anos
L A B	Professora	27anos	Pedagoga Especialista	1 ano e 7 meses	4 anos
N M Q	Professora	30 anos	Pedagoga	6 meses	6anos
P E C D	Professora	36 anos	Ed. Fisica	8 meses	11anos
M G C	Professora	38 anos	Pedagoga Especialista	3anos	14anos
I D S L	Professora	29 anos	Artes Especialista	5 anos	7 anos
R L T M	Professora	42anos	Pedagoga	3 anos	15 anos
E F M M	Professora	63 anos	Letras Especialista	5 anos	35anos

GLZ	Professor	32anos	Ed, Fisica Especialista	2 anos	10 anos
RAR	Agente Educacional	49anos	Ensino Médio	10 anos	25 anos
LHCS	Agente Educacional	42 anos	Ensino Médio	5 anos	18anos
KLS	Agente Escolar	22 anos	Ensino Médio	5 meses	5mese
AMB	Agente Escolar	57anos	Ensino Médio	1 ano e 8 meses	20anos
AFB	Agente de Serviços Gerais	27anos	Ensino Médio incompleto	3 anos	3 anos

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

OBS: Os nomes dos sujeitos desta pesquisa foram indicados apenas pelas iniciais, a fim de resguardar suas identidades.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada mediante estudo de caso, em uma escola municipal, Unidade Educacional (UE) pertencente a um bairro da periferia no município de Rio Claro - SP, onde a pesquisadora atua como diretora escolar. Para a realização da pesquisa recebeu autorização do secretário da educação (Apêndice B).

Esta escola fazia parte de outra UE, criada pela Lei Municipal nº 2.777, de 17 de novembro de 1995, iniciando seu trabalho letivo em 01/02/1996, atendendo alunos de educação infantil. A partir de 1997, com a instalação de uma classe de 1ª série, passou a contemplar alunos do Ensino Fundamental I – 1ª à 4ª séries, mas, oficialmente, as classes foram criadas através do Decreto Municipal 5.999, de 12/05/1999. Para comportar esta nova demanda, foi construído um prédio com 5 salas de aula, área administrativa e sanitários. No ano de 2006, através da Lei nº 3.672, de 24/05/2006, a escola foi desvinculada do prédio original e começou a funcionar apenas com ensino fundamental, atendendo alunos de treze bairros (RIO CLARO, 2016, p. 19).

Atualmente, os alunos são atendidos em dois prédios separados, um dedicado aos alunos do fundamental I, e que conta com 5 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala de informática, 2 banheiros infantis e 1 banheiro para funcionários, 1 quadra descoberta, 1 cozinha, 1 sala de recursos, 1 refeitório, 1 despensa, 1 almoxarifado, sala de professores, um pátio e área administrativa (diretoria, secretaria). O outro fica na mesma quadra, a uns 100 metros de distância, e atende alunos em complementação educacional, contando com 1 sala de aula, 1 sala para computação, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 2 banheiros, sendo 1 feminino e 1 masculino, lavanderia e a secretaria, além de um pátio descoberto. A Prefeitura Municipal está construindo um novo prédio escolar para atender alunos desta UE.

A referida escola é de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de 9 anos, implantado na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a partir de 2008, de acordo com a deliberação do COMERC 001/2007, e Resolução SME 011/2007, de 1º de outubro de 2007. Mantida pela Prefeitura Municipal de Rio Claro, atua sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação, tendo como responsáveis pela gestão da escola uma diretora, duas vice-diretoras e uma professora-coordenadora. Funciona em dois períodos: matutino, das 07h00 às 11h30, e vespertino, das 13h00 às 17h30.

Possui um prédio vinculado que atende alunos no contraturno, com atividades de complementação educacional. Há uma média de 260 alunos frequentes, considerando algumas desistências, bem como transferências no decorrer do ano. Segue quadro de turmas de alunos da escola:

Quadro 4: Quadro de turmas

CURSO	TURNO	CLASSE/TURMA	ALUNOS PAEE	TOTAL DE ALUNOS
Ensino Fundamental	Manhã	1º ano A	00	15
Ensino Fundamental	Tarde	1º ano B	00	16
Ensino Fundamental	Tarde	1º ano C	00	16
Ensino Fundamental	Manhã	2º ano A	00	23
Ensino Fundamental	Manhã	3º ano A	00	22
Ensino Fundamental	Tarde	3º ano B	01	18
Ensino Fundamental	Tarde	3º ano C	00	22
Ensino Fundamental	Manhã	4º ano A	00	16
Ensino Fundamental	Tarde	4º ano B	00	19
Ensino Fundamental	Manhã	5º ano A	01	26
Complementação Educacional	Manhã	Turma 1 e 2	01	32
Complementação Educacional	Tarde	Turma 1 e 2	01	35
TOTAL: 260 alunos				

Fonte: Rio Claro, 2018, p. 24.

A equipe de profissionais é composta por quarenta e sete pessoas, sendo 20 professores, 3 auxiliares administrativos, 3 agentes educacionais de inclusão, 3 agentes educacionais, 4 agentes de Serviços Gerais, 2 agentes escolares, 4 cozinheiras, 4 da equipe gestora (1 diretora, 2 vice-diretoras e 1 professora coordenadora)

A escola tem a colaboração de dois órgãos colegiados para a tomada das principais decisões: a Associação de Pais e Mestres (APM)⁶ e o Conselho de Escola (CE),⁷ ambos formados por pais de alunos, funcionários, professores e equipe gestora. A equipe escolar elabora, a cada quatro anos, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e, anualmente, seu Plano de Trabalho, que analisa os resultados obtidos, em conformidade com as metas traçadas no PPP, propondo também o trabalho a ser desenvolvido durante o ano.

As aulas são organizadas de acordo com a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano), sendo 40 semanas/ano, carga horária anual de 1.000 horas/aula, carga horária semanal de 25 horas/aula; hora/aula de 50 minutos. Para melhor compreensão segue a matriz curricular:

⁶ A APM, (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES) instituição auxiliar da escola, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade, entidade com objetivos sociais e educativos, não terá caráter político partidário, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas, se propõe a: I - colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais, colimados pela escola; II - representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola; III - mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola. Provendo condições que permitam: a) melhoria do ensino; b) o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, nas áreas socioeconômica e de saúde. Ela é formada por pelo Diretor de Escola (membro nato), o Vice-Diretor, os professores e demais integrantes dos núcleos de apoio técnico-pedagógico e administrativo da escola, os pais de alunos e os alunos maiores de 18 anos, desde que concordes. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DA ESCOLA SUELI APARECIDA MARIN, 2018d, p. 1).

⁷ O CONSELHO DE ESCOLA é um órgão colegiado com funções consultivas e deliberativas instalado em cada uma das unidades educacionais mantidas pelo Município estabelecendo no âmbito da escola diretrizes e critérios gerais relativos à atuação organização funcionamento relacionamento com a comunidade compatíveis com orientações da política educacional da Secretaria Municipal de Rio Claro composto por representação de docentes, especialistas de educação, funcionários, pais de alunos e alunos, apresentados a seguinte proporção: 50% de representantes de servidores, incluindo o Diretor; 50% de pais de alunos, comunidades e alunos quando maiores de 18 anos, o número de membros será igual ao número de turmas de um dos seus turnos. Os conselheiros devem auxiliar a escola a resolver questões pedagógicas, administrativas e financeiras, sendo um espaço de construção da cidadania. Tem como objetivo o interesse dos educandos, sendo como diretrizes as finalidades e objetivos da educação pública de forma a garantir o processo democrático e participativo nas escolas. (RIO CLARO, 2011 p.10).

Quadro 5: Matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos

	BASE NACIONAL COMUM		Nº DE AULAS				
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
L D B 9 3 9 4 / 9 6	Linguagens	Língua Portuguesa	13	9	6	6	6
		Projeto de Leitura	1	1	1	-	-
		Arte	2	2	2	2	1
		Educação Física	2	2	2	2	2
	Noções lógico-matemáticas	Matemática	7	11	8	8	8
	Ciências Sociais	História	-	-	2	2	2
		Geografia	-	-	2	2	2
	Ciências Naturais	Ciências	-	-	2	2	2
	PARTE DIVERSIFICADA						
	Inglês		-	-	-	1	2
	TOTAL		25	25	25	25	25
	Amparo Legal: Resolução SME nº 008 de 23/02/2018						
	Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos de Ensino Religioso serão trabalhados transversalmente, sob a responsabilidade e organização do professor da classe e os conteúdos de música e de história da cultura afro-brasileira e indígena serão inseridos nos conteúdos programáticos das disciplinas de Arte e História respectivamente.						
A Educação Especial modalidade transversal da LDB será organizada conforme deliberação COMERC 001/2015 e implementada através do PDI específico para o Ensino Fundamental.							

Fonte: Rio Claro, 2018.

Os professores não realizam apenas atividades com os alunos, sendo sua jornada de 30 horas/aulas semanais distribuída da seguinte maneira: 20 horas-aula com alunos; 5 horas-aula de Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), realizadas na U.E. e destinadas ao docente para a preparação de aulas, material didático, atendimento de pais ou responsáveis, orientação com a equipe gestora; 2 horas-aula de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizadas na U.E., configurando um espaço de formação continuada do professor, momentos privilegiados de estudos, discussões, reflexão do currículo e melhoria da prática

docente; 3 horas-aula de Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), realizadas em local de livre escolha do docente, destinada ao professor para a realização de pesquisa e seleção de material pedagógico, preparação de aulas, avaliação de trabalhos e do desenvolvimento do aluno, elaboração de relatórios, entre outras necessidades que surgirem (RIO CLARO, 2016, p. 25).

A preocupação se fez presente em todo o processo da pesquisa, no que se refere ao estudo que envolveu análises documentais de legislações: federal, estadual e municipal; do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano de trabalho, Atas de HTPC e com questionários anônimos aplicados por meio do programa <https://pt.surveymonkey.com>, a partir de um roteiro elaborado para esta pesquisa, sendo seu objeto de estudo pensado com perguntas abertas e fechadas com a intenção de favorecer e permitir a coleta de dados referentes à realidade vivenciada pelos sujeitos a serem pesquisados diante da vivência na escola *lócus*.

Como critérios de inclusão, contamos com a participação de 3 integrantes da equipe gestora, todos os professores (12 da sala regular, 2 da sala de recursos e 5 especialistas) e os 5 profissionais não docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Utilizamos como critério de exclusão o fato de o profissional ou profissionais mencionados que não quiseram participar da pesquisa. A justificativa da escolha desta escola reside no fato de verificarmos a compreensão desses profissionais quanto ao processo de inclusão, pois frequentam as aulas alunos portadores de deficiência e alunos com dificuldades e defasagem de aprendizagem.

Os professores, a equipe gestora e os profissionais não docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C, D e E) para participar da pesquisa, após serem informados dos objetivos e dos riscos e benefícios advindos de sua participação, como também sobre a possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, podendo solicitar esclarecimentos à pesquisadora, sempre que necessário.

Os procedimentos/instrumentos para a coleta de dados foram variados, para uma melhor análise dos objetivos de pesquisa. O questionário elaborado *ad hoc* foi aplicado de forma anônima e individualmente com a equipe gestora, professores e profissionais não docentes, tendo como objetivo identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como as práticas inclusivas desenvolvidas pela escola.

A análise dos dados foi organizada por categorias seguindo Bardin (1977), ou seja, os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos membros da equipe gestora, professoras e profissionais não docentes, nunca partindo de hipóteses que devem ser confirmadas, mas tentando compreender como se dá a articulação da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva.

O projeto passou pelo Comitê de Ética da UNIARA, com número de processo 80003617.0.0000.5383 e aprovação em 14 de março de 2018.

Posto o percurso metodológico desenvolvido, no intuito de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, segue-se para a próxima seção que trará os resultados e análise dos dados obtidos conforme questionário exposto nos Apêndice F, G e H.

SEÇÃO 4 – O QUE NÓS CONSEGUIMOS VER: RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresento os resultados obtidos e sua análise a partir de agrupamentos subdivididos em categorias e subcategorias.

As categorias foram criadas com base nos referenciais teóricos e as subcategorias foram criadas a partir dos resultados obtidos por meio da análise da documentação escolar e das respostas dos questionários aplicados na equipe gestora, nos professores e nos profissionais não docentes da escola investigada.

O quadro apresentado a seguir sintetiza as categorias e subcategorias elencadas a partir da organização dos dados coletados:

Quadro 06: Categorias e Subcategorias da Análise

Categorias	Subcategorias
Experiência e Formação	Tempo de experiência profissional
	Formação Graduação
	Formação Pós-Graduação
	Equipe gestora e formação continuada da equipe escolar
Percepção sobre a Escola Inclusiva	Entendimento pessoal sobre a escola inclusiva
	Conhecimento sobre políticas Nacionais de Educação inclusiva
	A legislação que garante a matrícula da pessoa deficiente, vista de forma positiva ou negativa
Práticas Educativas Inclusivas e Ações Gestoras	Como considera as metodologias utilizadas
	Qual a maior dificuldade no trabalho inclusivo
Organização e gestão do trabalho colaborativo na escola inclusiva	Articulação com a família e comunidade
	Articulação no interior da escola
	Trabalho colaborativo para o ensino inclusivo
	Avaliação
	Sugestões para melhoria do trabalho colaborativo dentro da proposta inclusiva.

Fonte: Elaborado pela Autora a partir da coleta e organização dos dados (2018).

4.1 Resultados

Nesta subseção serão apresentados os resultados obtidos na coleta de dados e na subseção 4.2 serão apresentadas as análises desses resultados.

Conforme já mencionado na Seção 3, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de análise documental e questionários buscando materiais que contribuíssem com informações fundamentais para a investigação.

Os documentos analisados foram:

- Projeto Político Pedagógico (PPP) - documento elaborado em 2016 com a participação da equipe gestora, professores, alunos e familiares. Nele são definidas a identidade da escola, a proposta educacional, as metas e ações buscando desenvolver um trabalho colaborativo e estabelecer compromissos para alcançar os objetivos construídos coletivamente.
- Plano de Trabalho 2018 - documento elaborado anualmente que busca analisar os resultados obtidos conforme as metas traçadas no PPP e propõe o trabalho a ser desenvolvido durante o ano.
- Regimento escolar - documento elaborado em 2012 de acordo com a proposta escolar e legislação federal, estadual e municipal, nele estão estabelecidos os objetivos, normas, direitos, deveres e as atribuições de todos que convivem na escola, definindo responsabilidades e compromissos de cada um.
- Atas de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) 2017e2018 documentos que registram as reuniões ocorridas entre os docentes e a equipe gestora, semanalmente, em que são realizadas, discussões, trocas de experiências e formações pedagógicas relacionadas ao trabalho desenvolvido na escola.

Além da análise dos documentos descritos acima, conforme já mencionado, a coleta de dados desta pesquisa também envolveu a aplicação de questionários.

No quadro a seguir são elencados os sujeitos que responderam ao questionário:

Quadro 07: Sujeitos da Pesquisa

Agrupamentos	Profissionais
Equipe Gestora	02 vice-diretoras (VC1, VC2) 01 professora coordenadora (CO1)
Professores	12 da sala regular (PR1,PR2,...PR12) 02 da sala de recursos (PSR1,PSR2) 02 Educação Física (PEF1) 02 Inglês (PI 1) 01 Artes (PA1)
Profissionais não docentes	02 Agentes Escolares (AES 1, AES 2) 02 Agentes Educacionais (AED1, AED 2) 01 Agente de Serviços Gerais (ASG 1)
Total de Profissionais	27

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Os resultados das respostas dos questionários serão apresentados a seguir, de acordo com as categorias organizadas.

4.1.1 Experiência e Formação

Foram feitas questões para a equipe gestora, para os professores e para os profissionais não docentes relacionadas a esta categoria, com o objetivo de obter informações sobre a formação desses profissionais, tanto inicial quanto continuada, o tempo e o tipo de experiência que os preparou para trabalhar na escola inclusiva.

Para a Equipe gestora foram feitas as seguintes questões relacionadas a esta categoria e suas respectivas subcategorias, com os seguintes resultados:

1) Quanto tempo tem de atuação no magistério?

As três profissionais atuam há mais de 10 anos

2) Quanto tempo tem de atuação na gestão da escola?

Duas profissionais atuam na gestão em até dois anos e uma há 9 anos

3) Que curso de Graduação Possui?

As três profissionais possuem curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo que uma delas também possui Licenciatura em Educação Física.

4) E de Pós-Graduação?

Todas possuem Pós-Graduação, sendo uma em Psicopedagogia, uma em Educação Física Escolar e uma em Alfabetização e Letramento.

5) Você considera que sua formação te preparou para trabalhar em uma escola inclusiva?

As três profissionais responderam que não.

6) Você considera que a formação do Gestor é, em sua maior parte, de responsabilidade:

Uma profissional respondeu “das faculdades, que deveriam preparar os futuros gestores para trabalhar com a diversidade da escola” e as outras duas “do próprio gestor que deve ser responsável pela sua formação continuada, diante dos desafios que vai encontrando com a inclusão e o ensinar e aprender de todos os envolvidos com a escola”. Destacamos algumas justificativas, esta primeira muito proativa desde a perspectiva de atualização permanente, olhando de forma positiva.

Todo profissional precisa ser pesquisador e investigador, a atualização profissional deve ser constante, pois deparamos na educação com casos que necessitam de estudo diferenciado para proporcionarmos um atendimento adequado às necessidades do aluno. (VD1).

Mas também achamos outras que falam do despreparo de base e a necessidade de uma formação complementar.

Na universidade não fui preparada para trabalhar com a inclusão, porém é de minha responsabilidade procurar cursos de formação e aperfeiçoamento mesmo após a graduação. (CO1).

Como geralmente o gestor é um profissional da educação indicado ou seu acesso é por concurso, sua formação está na sua área de conhecimento, com isso tem que buscar formação em gestão em uma pós-graduação. (VD2).

23) A formação continuada de professores é organizada pela equipe gestora para:

Uma das profissionais respondeu “incentivar os professores a participarem de cursos de formação, palestra e simpósios oferecidos pela secretaria da educação e governo para que recebam informações e se mantenham informados e atualizados sobre a educação e práticas pedagógicas inclusivas” e as outras duas “ouvir os professores, permitindo reflexões e considerando os professores como produtores de conhecimento, ajudando a identificar suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades, construindo espaços de formação coletivas, e individuais para auxiliá-los a serem detentores de conhecimento e de possibilitando fazerem transformação de suas práticas pedagógicas inclusivas.”

Para os Professores foram feitas as seguintes questões:

1) Quanto tempo de experiência docente você tem?

Dos 19 professores, 4 possuem de 2 a 3 anos de experiência, 3 possuem de 4 a 6 anos, 4 possuem de 7 a 10 anos e 8 possuem mais de 11 anos de experiência.

2) Qual sua formação em graduação?

Todos os docentes possuem graduação e apenas quatro dessas graduações não são de Licenciatura em pedagogia que totalizam 15 professores.

3) Que curso de Pós-Graduação você tem?

Dos 19 professores temos 4 que possuem Pós-graduação em Educação Especial, 7 em Psicopedagogia, 4 em Alfabetização, 1 em Arte e Educação, 1 em Gestão Educacional e 2 não possuem pós-graduação.

9) Você considera que sua formação te preparou para trabalhar em uma escola inclusiva?

As respostas indicaram que 4 consideram que sim e 15 consideram que não foram preparados em sua formação para trabalhar em uma escola inclusiva.

15) Em sua opinião a equipe gestora organiza formação continuada de professores

Seis das profissionais responderam “sendo sua grande preocupação incentivar os professores a participarem de cursos de formação, palestras e simpósios oferecidos pela secretaria da educação e governo para que recebam informações e se mantenham informados e atualizados sobre a educação e práticas pedagógicas inclusivas” e treze professoras responderam que a equipe gestora “tem uma grande preocupação em ouvir os professores,

permitindo reflexões e considerando os professores como produtor de conhecimento, ajudando a identificar suas forças, fraquezas, dúvida e necessidades, construindo espaços de formação coletivas, e individuais para te auxiliar a ser detentora de conhecimento e de possibilitar a fazerem transformação de práticas pedagógicas inclusivas.”

Para os Profissionais Não Docentes foi feita a seguinte questão:

1) Há quanto tempo trabalha com educação?

Nas respostas obtidas há 3 profissionais que trabalham na educação entre 2 e 4 anos, 1 profissional que trabalha há 24 anos e 1 há 30 anos.

4.1.2 Percepção sobre a Escola Inclusiva

Foram feitas questões para a equipe gestora, para os professores e para os profissionais não docentes, relacionadas a esta categoria com o objetivo de obter informações sobre o entendimento pessoal sobre a escola inclusiva e a garantia da matrícula do aluno com deficiência e seu conhecimento sobre políticas Nacionais da Educação Inclusiva:

Para a Equipe Gestora foram feitas as seguintes questões relacionadas a esta categoria e suas respectivas subcategorias, com os seguintes resultados:

08) O que você entende por escola inclusiva?

Uma profissional respondeu “que é uma escola que atende a alunos da educação especial seja na sala ordinária ou nas salas de recursos” e duas profissionais responderam que é “uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos.”

Em algumas justificativas relacionadas abaixo, a primeira destaca o direito, assim como a importância da escola se adequar as necessidades de cada aluno inserido no contexto da coletividade.

A escola inclusiva se insere num processo educativo e sociais onde todos têm direito a educação, inclusive as portadoras de necessidades especiais em atendimento que se adequem a necessidades de cada um para que sejam atendidas no seu desenvolvimento o mais completo possível. (PCI)

Numa outra perspectiva destacamos a visão de atendimento individualizado, adequando-se à necessidade do aluno, porém de forma fragmentada:

As atividades devem atender as necessidades de cada aluno individualmente, cada um com suas especificidades (VC1)

10) Que políticas de educação inclusiva você conhece?

Todos os profissionais responderam que conhecem as políticas nacionais da educação inclusiva, dando destaques às legislações dos últimos 20 anos.

11) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

As três profissionais responderam que as pessoas com deficiência na rede regular são vistas de forma positiva, conforme relato das mesmas:

Todas as pessoas devem ter os mesmos direitos, conforme Constituição 1988. (VC2)

Porque ela norteia um atendimento educacional mais humano e abrangente, já que envolve a família e as relações humanas, sociais e culturais. (VC1)

Para os Professores foram feitas as questões:

4) O que você entende por Escola Inclusiva?

Dez professores responderam que é “uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos”, dois professores responderam que é “uma escola que atende a todos os alunos proporcionando atividades individualizadas”, quatro professores responderam que é “uma escola que atende a alunos da educação especial na sala ordinária junto com o resto dos colegas” e três professores que é “uma escola que atende a alunos da educação especial seja na sala ordinária ou nas salas de recursos”.

7) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

Todos responderam de forma positiva, demonstrando em suas justificativas a consciência do direito cidadão de cada aluno:

Todos somos iguais perante a lei. Porém todos precisam fazer a sua parte com eficiência: escola e governo. (PR3)

Os Profissionais Não Docentes responderam às seguintes questões:

3) O que você entende por Escola Inclusiva?

Todos os profissionais responderam que é “uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos”. Destacamos entre as justificativas a preocupação de que a escola é um lugar para todos:

Para que todos tenham oportunidade de aprendizagem (ASG1)

Entendo que a Escola seja Inclusiva em todas as questões: éticas, sociais, físicas e culturais. (AES1)

6) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

É vista por todos de maneira positiva. Demonstrando, em suas justificativas, o conhecimento a esse direito e, também, a sensibilidade de referenciar a necessidade humana de identificar-se como um todo:

Toda forma de educar deve ser inclusiva (AE1).

Para Professores e Profissionais Não Docentes foi aplicada a questão:

Q) Que políticas de educação inclusiva você conhece?

As respostas se apresentam na tabela a seguir:

Tabela 01: QUAIS POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONHECE?

	LDB LEI 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96	Lei 13005 de 6/07/15 lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	PNE lei 13005 de 25/06/14 Plano Nacional da Educação	P M E Lei 4886 de 23/6/15 Plano Municipal de Educação de Rio Claro	Nenhuma das Anteriores	Outras
Professores	16	14	14	12	0	0
Profissionais não docentes	3	2	2	1	1	1
Total	19	16	16	13	1	1

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Todos os professores afirmaram ter conhecimento da legislação sobre educação inclusiva, diversificando a respeito de quais leis conhecem. Dos profissionais não docentes apenas uma pessoa não conhece a legislação.

4.1.3 Práticas Educativas Inclusivas e Ações Gestoras

Foram feitas questões para a equipe gestora, para os professores e para os profissionais não docentes, relacionadas a esta categoria com o objetivo de obter informações sobre as metodologias utilizadas e as dificuldades e desafios encontrados em relação às práticas educativas inclusivas.

Para os Gestores foram feitas as seguintes questões:

13) Em sua opinião as metodologias que os professores utilizam em sala de aula proporcionam um aprendizado efetivo de todos os alunos?

Duas das profissionais responderam que as metodologias utilizadas proporcionam parcialmente um aprendizado efetivo a todos os alunos e uma das profissionais respondeu que as metodologias não atendem. Dessa forma ressaltam-se as considerações, de modo a considerar os desafios e dificuldades da escola:

Num ambiente geral as escolas regulares não estão totalmente preparadas para receber alunos portadores de necessidades especiais, principalmente os de infraestrutura, recursos didáticos e também formação profissional e nem sempre estamos preparados para desafios, sendo necessário assim buscar meios para atender da melhor forma possível a criança. (VC1)

É um constante aprendizado para os professores que às vezes não conseguem atingir as respostas esperadas. (PC1)

Porém destaca-se, também, a desconexão de uma das profissionais da equipe gestora ao apontar a heterogeneidade da sala e a variação de necessidades dos alunos como sendo um agente dificultador às metodologias utilizadas:

Porque hoje em dia temos salas muito heterogêneas e alunos com necessidades educacionais especiais variadas e conseqüentemente variados problemas de aprendizagem (VC2)

15) Em sua opinião o maior desafio da equipe gestora para garantir o sucesso da escola inclusiva é:

Uma das profissionais respondeu “trabalhar com as famílias para que aceitem as propostas da escola contribuindo com o aprendizado de seus filhos.” E as outras duas responderam “falta de recurso humano, para dar apoio às dificuldades dos alunos (psicólogo, professores de sala de recursos, fonoaudiólogos)”.

Para os Professores foram feitas as seguintes questões:

11) Caso você tenha alunos com deficiência na sua sala (podendo escolher mais que uma opção de resposta):

Catorze das profissionais responderam que “trabalham com eles com atividades diferenciadas”, treze responderam que “trabalham com eles com adequações curriculares.” Onze responderam que “tem apoio dentro da sala para ajudar com o trabalho com estes alunos”, doze profissionais responderam que “os alunos participam das atividades das salas de recursos” e duas das profissionais responderam “outros” justificando não ter alunos com deficiência na sala.

12) Em sua opinião, as metodologias que utiliza em sala de aula proporcionam um aprendizado efetivo de todos os alunos desde uma visão inclusiva?

Quatorze dos profissionais responderam parcialmente, outros quatro profissionais responderam que sim e um dos profissionais respondeu não.

Como justificativas o grupo apresentou as seguintes falas, conforme quadro a seguir|:

Quadro 08: Dificuldades a respeito das metodologias utilizadas em sala de aula para proporcionar um aprendizado efetivo de todos os alunos

Profissionais	Total	Resposta
PROFESSORES	4	<i>Difícil garantir a totalidade.</i>
	1	<i>Além do meu trabalho em sala de aula, do apoio dos gestores da Unidade Escolar, também é fundamental ter todo um respaldo (recursos) oferecidos pelo governo que seja eficiente.</i>
	1	<i>Não há tempo hábil e atividades específicas para cada dificuldade. O número de alunos é grande e a diversidade profunda. Seria impossível garantir a totalidade.</i>
	1	<i>Devemos ver o individual não o coletivo</i>
	1	<i>Nem sempre somente o professor consegue realizar um aprendizado efetivo, pois muitas vezes o aluno precisa de outros recurso fora da sala de aula.</i>
	1	<i>Faço com que a maioria dos alunos interaja com o aluno com deficiência, mas fica difícil garantir que todos irão fazer.</i>
	1	<i>É necessário a busca para alcançar os objetivos, claro que nem sempre consegue atingir todos.</i>
	1	<i>Não tem como garantir o aprendizado efetivo de todos.</i>
	1	<i>Aprendizado efetivo, como descrito na pergunta, é algo muito complexo pensando no cotidiano da sala de aula. Quero me adequar constantemente, porém hoje, não consigo atender essa necessidade de forma efetiva.</i>
	1	<i>É com o passar do tempo que vamos vendo as necessidades dos alunos</i>
	1	<i>Falta adequações para contemplar todas as necessidades</i>
	1	<i>Difícil garantir totalidade, pois nossos alunos enfrentam outros problemas os quais muita das vezes o impedem de avançarem em seus aprendizagens.</i>
	1	<i>Não dá para garantir que todos levarão o mesmo conhecimento.</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

14) Qual a sua maior dificuldade no trabalho inclusivo? (podendo escolher mais que uma opção de resposta)

Quinze profissionais responderam “adaptar o currículo, planejando atividades que atenda às necessidades individuais de cada aluno.”, dez profissionais responderam a “falta de formação específica em metodologias para trabalhar com os todos os alunos.”, nove responderam “falta de material específico que atenda as especificidades de todos os alunos.” dois responderam “falta de trabalho em equipe dos professores do ciclo.” um dos profissionais respondeu que “falta de um plano na escola para atenção a diversidade e estratégias de atendimento inclusivo.” e um dos profissionais respondeu “outros” justificando sua resposta como “falta de diálogo entre professores, monitores, gestores, agentes educacionais (escola como um todo) dificulta um pouco a questão da inclusão.”

Para os Profissionais não docentes foram feitas as seguintes questões :

8) Qual a sua maior dificuldade no trabalho em relação à escola inclusiva?

Quatro responderam à “falta de formação específica para trabalhar com todos os alunos.” e um dos profissionais respondeu “falta de material específico que atenda às especificidades de todos os alunos.”

4.1.4 Organização e Gestão do Trabalho Colaborativo na Escola Inclusiva

Foram feitas questões para a equipe gestora, para os professores e para os profissionais não docentes, relacionadas a esta categoria com o objetivo de obter informações sobre a articulação no interior da escola, com a família e comunidade, o trabalho colaborativo para o ensino inclusivo, avaliando e obtendo sugestões para melhoria do trabalho colaborativo dentro da proposta inclusiva.

Para os Gestores foram feitas as seguintes questões:

16) O Projeto Político Pedagógico contempla o trabalho colaborativo, assegurando sucesso na aprendizagem e critérios de avaliação para todos os alunos?

As três profissionais responderam que o PPP contempla o trabalho colaborativo, assegurando sucesso na aprendizagem e critérios de avaliação para todos os alunos

17) Na sua prática pessoal você desenvolve ações para facilitar o trabalho colaborativo dos professores?

As três profissionais responderam que desenvolvem em sua prática pessoal ações para facilitar o trabalho colaborativo dos professores. Destacamos algumas justificativas que demonstram desde a perspectiva de atualização permanente e a construção coletiva:

Busco conhecimento em cursos, conversas com especialistas e revistas para apoiar e orientar os professores. (VD2).

Procuro unir o trabalho do professor da sala regular com o educador especial, na divisão do planejamento, instrução e avaliação do grupo que compõe as turmas, como forma de apoio a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, que estão na classe comum. (VD1).

19) Em sua opinião, em que consiste o maior desafio do gestor?

Todas as profissionais responderam que o maior desafio do gestor são “as relações interpessoais, onde o gestor tem que liderar o grupo motivando o trabalho colaborativo e mediando conflitos.” Destacamos algumas justificativas onde se apontam os desafios e dificuldades nas dinâmicas do cotidiano escolar.

A maior dificuldade é trabalhar com o ser humano que muitas vezes não está interessado em promover uma verdadeira inclusão de todos os alunos. (CO1).

Pelo fato das mudanças que ocorrem nas vivências e relacionamentos dentro das Instituições escolares. (VD2).

21) Em sua opinião uma Gestão Colaborativa:

Todas as profissionais responderam que é aquela que “deve estimular todos a serem incluídos no Grupo criando um ambiente propício à participação dando abertura para reflexões e críticas, elaborando coletivamente o projeto político pedagógico da escola”.

22) Para se realizar uma gestão do planejamento e avaliação na perspectiva colaborativa o gestor deve:

As três profissionais responderam “em primeiro lugar não deve esquecer que é um educador, se colocando no lugar do professor e sua principal função é coordenar as pessoas para um trabalho colaborativo realizando ações de planejamento e avaliações conjuntas,

reescrevendo o projeto pedagógico da escola sempre que necessário para o sucesso e qualidade da educação”.

24) A equipe gestora realiza um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade?

Para esta questão todos os profissionais apontaram que sim. Dessa forma ressaltam-se as considerações sobre o trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade

Para uma educação que tenha êxito no papel que desempenha o gestor tem papel fundamental quanto ao apoio, as famílias que necessitam e com a comunidade escolar na aceitação de que todos temos direito a educação. (VD2)

O canal de comunicação entre gestão, professores, alunos, comunidade e pais de alunos está sempre aberto. Constantemente conversamos e orientamos os pais dos alunos. (CO1)

A equipe gestora mantém um contato direto com nossos pais e comunidade orientando-os, fazendo atendimentos e encaminhamentos necessários ao acompanhamento do desenvolvimento de nossas crianças. (VD1)

26) Tem alguma sugestão para realização do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva?

Na unidade escolar já faz um trabalho colaborativo dentro da inclusão da melhor maneira que conseguimos. Talvez devêssemos ter mais participação da comunidade, mas o trabalho dos mesmos impede que sua participação mais efetiva na escola. (VC1)

Envolver ainda mais os pais e a comunidade no ambiente escolar (PC1)

Estimular sempre o trabalho do professor da sala regular e do profissional da educação especial (VC2)

Para os Professores foram feitas as seguintes questões:

16) Você considera importante que a equipe gestora realize um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias?

Para esta questão todos os profissionais responderam que sim.

19. Nesta escola como você avalia a equipe gestora quanto ao trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo?

Quinze professoras avaliam como ótimo; três professoras avaliam como bom e uma professora avalia como regular.

Para os Profissionais não docentes foram feitas as seguintes questões:

9) Você considera importante que a equipe gestora realize um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias?

Todos os profissionais responderam que sim.

11) A gestão realiza um trabalho para que todos os funcionários sejam incluídos no ambiente escolar possibilitando a colaboração?

Todos os profissionais responderam que sim. Destacando-se as seguintes falas dos profissionais não docentes onde abordam a importância e a valorização dada pela equipe gestora ao diálogo, a participação e ao acolhimento realizado:

*A gestão está sempre ouvindo e orientando os funcionários (AES1)
Há reuniões constantemente dando oportunidade de cada um falar o que pensa sobre cada assunto. (AES2)*

*O diálogo com a gestão é de fácil acesso, possibilitando assim que os mesmos possam se sentir acolhidos no ambiente de trabalho. (AE1)
Somos como um grupo familiar. (AE2)*

Todos têm direito de opinar e trabalhar junto. (ASG1)

13) Na sua opinião, a equipe gestora consegue fazer um trabalho de inclusão social, pessoal e escolar para além do atendimento de crianças portadoras de deficiência?

Todos os profissionais não docentes responderam que sim. Justificando que a equipe gestora consegue fazer um trabalho de inclusão com todos:

Através de reuniões com funcionários, pais e alunos (ASG)

Incluindo todos os alunos em atividades como teatros, apresentações, etc. (AES1)

Trabalho diferenciado conforme a capacidade de cada um (AES2)

Através dos conselhos de escola e da Associação de Pais e Mestres. (AE1)

Há a integração de todos os envolvidos na educação e vida pessoal (AE2)

16) Nesta escola como você avalia a equipe gestora quanto ao trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo?

Os profissionais não docentes avaliam a equipe gestora quanto ao trabalho colaborativo como ótimo.

Para os Professores e Profissionais não docentes foi aplicada a questão:

Q) Segundo sua opinião como é o trabalho dos gestores da escola sobre inclusão com as famílias e comunidade?

As respostas se apresentam na tabela a seguir:

Tabela 02: Como é o trabalho dos gestores da escola sobre inclusão com as famílias e comunidade

	A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de uma gestão democrática constituindo parceria com o conselho de escola, associações de pais e mestres (APM)	A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão a través de reuniões periódicas e planejadas de pais e mestres, para transmitir aos pais o trabalho realizado na escola.	A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de reuniões individuais para explicar a verdadeira função da escola	A equipe gestora não faz nenhum trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade
Professores	9	7	3	0
Profissionais não docentes	3	1	1	0
Total	12	8	4	0

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Doze dos profissionais responderam “a equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de uma gestão democrática constituindo parceria com o conselho de escola, associações de pais e mestres (APM)”, oito profissionais responderam que “a equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão através de reuniões periódicas e planejadas de pais e mestres, para transmitir aos pais o trabalho realizado na escola”, e quatro profissionais responderam que “a equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de reuniões individuais para explicar a verdadeira função da escola. ”

Para os Professores e Profissionais não docentes foi aplicada a questão:

Q) Do seu ponto de vista a equipe gestora possibilita dentro da escola: (podendo escolher mais que uma opção de resposta)

As respostas se apresentam na tabela a seguir:

Tabela 03: Como a equipe gestora possibilita o trabalho colaborativo dentro da escola

	Realização de planejamentos abertos e flexíveis que possam atender a todos os alunos	Equipes de trabalho para fazer adequações curriculares para alunos com deficiência	Um trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo	Um trabalho em equipe dos professores desde uma perspectiva de atendimento educacional para todos os alunos	A organização de apoios de outros professores e/ou outros profissionais dentro da sala de aula com alunos com deficiência
Professores	16	8	13	10	12
Profissionais não docentes	2	2	5	2	5
Total	18	10	18	12	17

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Dezesseis professores e dois profissionais não docentes responderam “realização de planejamentos abertos e flexíveis que possam atender a todos os alunos”. Oito professores e dois profissionais não docentes responderam “equipes de trabalho para fazer adequações curriculares para alunos com deficiência”, treze professores e cinco profissionais não docentes responderam “um trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo”, dez professores e dois profissionais não docentes responderam “um trabalho em equipe dos professores desde uma perspectiva de atendimento educacional para todos os alunos” e doze professores e cinco profissionais não docentes responderam a “organização de apoios de outros professores e/ou outros profissionais dentro da sala de aula com alunos com deficiência”.

Q) Tem alguma sugestão para realização do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva?

Quadro 09: Sugestões para melhoria do Trabalho Colaborativo

Profissionais	Quantidade	Sugestão
Professores	7	Reuniões entre funcionários professores e gestão
	1	Mais profissionais especializados
	1	Reuniões entre funcionários professores e gestão e manutenção do diálogo contínuo.
	1	Reuniões entre funcionários professores e todos que são envolvidos com a criança
	1	Atividades diversificadas de inclusão para a vivencia das crianças
	1	Ter reuniões mensais ou semanais em dias fixos com funcionários e gestores sobre temas pertinentes da inclusão.
	1	Acredito que a parceria escola-família sempre irá funcionar muito bem dentro deste aspecto.
	1	Formações
	1	Maior integração entre os profissionais docentes
	1	Palestras para pais e alunos explicando o que é uma escola inclusiva.
	1	Nenhuma sugestão
Profissionais Não Docentes	1	Receber mais cursos de formação
	1	Oferecer formações e palestras de inclusão
	1	Palestras sobre o assunto e orientação dos profissionais especializados
	2	Nenhuma sugestão

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

4.2 Análise de Dados

A partir da análise dos documentos da escola investigada e pelas respostas dos questionários foram realizadas análises desses dados que serão discutidas nesta subseção.

Essas análises, assim como foi feito com os resultados obtidos, serão apresentadas de acordo com as categorias e subcategorias que foram criadas durante esta pesquisa.

4.2.1 Experiência e formação

Nas respostas obtidas nos questionários, referentes a esta categoria e suas respectivas subcategorias, foi identificado que os profissionais, em sua maioria, possuem mais de onze anos de experiência no trabalho educativo.

Há alguns profissionais no grupo investigado que possuem entre 2 a 3 anos de experiência, e outros com mais de vinte ou trinta anos de experiência, levando a inferir que muitos participaram de parte do desenvolvimento da Educação Inclusiva na rede municipal de Rio Claro.

Quanto à formação acadêmica, todos os docentes e a equipe gestora possuem graduação, sendo que a maioria dessas graduações é de Licenciatura em Pedagogia. Observa-se ainda que a maioria também possui pós-graduação (professores e equipe gestora) em cursos específicos para trabalhar o ensino-aprendizagem (8 em psicopedagoga, 4 em educação especial, 4 em alfabetização e letramento, 1 em artes visuais e 1 em educação física educacional). Isso aponta para que ainda deveremos estudar se toda essa qualificação está bem explorada a favor da escola inclusiva.

Contudo, a grande maioria afirma não possuir formação específica capaz de prepará-la para uma escola inclusiva.

A maioria dos integrantes da equipe gestora aponta ser de sua responsabilidade a própria formação continuada, diante dos desafios que encontram com a inclusão e o ensinar e aprender de todos os envolvidos com a escola.

Apesar dos professores possuírem graduação e pós-graduação, formação em horários específicos no trabalho, contemplados na Resolução SME 001/2018⁸, de 26 de janeiro de 2018, da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro e no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, os profissionais não consideram que sua formação os prepara para trabalhar em uma escola inclusiva.

Isto leva a entender que os profissionais consideram que precisaram buscar formações específicas para atuar na Educação Inclusiva, conforme apontado por um professor na justificativa de sua resposta: *“Foi muito pouco o que aprendi na faculdade. Continuo em busca de conhecimentos que me fornecem subsídios para melhorar minha prática pedagógica”* (PR5).

Também há menção sobre a deficiência das universidades em preparar os profissionais para atuarem com a demanda das Escolas Inclusivas: *“Acredito que falta muito para as universidades formarem pedagogos bem preparados para lidar com os diversos tipos de diversidades que encontramos dentro do cotidiano escolar.”* (PR9).

Isso também se evidencia na fala de outro professor: *“Na faculdade até nos foi apresentado teorias e conceitos acerca do assunto, porém fica muito ‘jogado’ e sem sentido, isto fica pior ainda em contato com a realidade da sala de aula”* (PEF1).

⁸Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2018)

Observa-se que tanto a equipe gestora quanto os professores compreendem a necessidade da formação continuada para os profissionais da área da educação, assim como o aprendizado que se dá com a prática: *“Fui aprendendo e continuo aprendendo com a prática, trocas de experiências capacitação e outros”* (PR1, Rio Claro, 2018).

Faz-se necessário ressaltar, como já apontado nesta pesquisa, que, quanto à formação no ensino superior, que a mesma abranja a diversidade dos alunos, como estabelecido no Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,

Dessa forma, há um norte básico na formação, visto que todos os professores possuem Ensino Superior e a maioria, pós-graduação em áreas específicas, e formação em serviço nos HTPC e HTPI.

Analisando as Atas de HTPC da UE 2017/2018, verificou-se que foram realizadas vinte e duas formações específicas sobre no campo inclusivo, onde foram abordados os seguintes temas: Dificuldades de aprendizagem; Como aprendemos; Alfabetização e os diferentes perfis de alunos; os distúrbios de aprendizagem; Dislexia; Compartilhando experiências de Inclusão de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental; O que é TDAH; Compartilhando experiências sobre Fracasso escolar; Toda criança pode aprender e Discussão sobre possíveis estratégias a serem utilizadas pelos professores; Devolutiva da formação ocorrida no Memorial da Inclusão (SP); Relato de experiência pela profa. do 4º ano trabalhando com aluno com Síndrome de Down; Palestra e relato de experiências sobre inclusão com psicopedagoga diretora de uma instituição para alunos com deficiências; O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade; Relato e troca de experiência com a professora da sala de recurso da escola sobre as principais patologias e como trabalhar com os alunos público alvo da AEE; Direitos humanos; Relato da mestranda de educação sobre experiências da escola inclusiva na Espanha reflexão sobre diferentes realidades; Palestra sobre aluno surdo proferida pela equipe da escola polo de educação para surdos; Valores humanos e educação integral; Transtorno de conduta, a difícil convivência no ambiente escolar e social; Discussão sobre intervenções a serem utilizadas com alunos que apresentam dificuldade de alfabetização; Compartilhando experiências sobre trabalhos com inteligência emocional; Toda criança pode aprender; Mutismo seletivo; E

ducação Inclusiva – MEC, educação inclusiva possibilidades e desafios.

Os resultados da pesquisa revelaram, de acordo com as questões 15 (respondida pelos professores) e 23 (respondida pela equipe gestora), a preocupação da equipe gestora quanto à organização da formação continuada dos professores, incentivando-os a participar de cursos de formação, palestras e simpósios oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelos governos Federal e Estadual, para que recebam informações e se mantenham atualizados sobre a educação e práticas pedagógicas inclusivas e também demonstra preocupação em ouvir os professores, permitindo reflexões e considerando-os como produtor de conhecimento, ajudando na identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades, mas também construindo espaços de formação coletivas, e individuais para lhe auxiliar a ser detentor de conhecimento, possibilitando-os a operar transformação das práticas pedagógicas inclusivas.

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro tem uma preocupação com a valorização e a formação permanente dos profissionais do magistério, regulamentando licença dos envolvidos com o processo escolar para apresentação de trabalhos em cursos, simpósios e congressos, sem perda salarial, através da Resolução SME n. 011, de 10/10/2008, sendo dispensado de um dia por semana sem perda salarial para aqueles que estiverem cursando pós-graduação, amparados que se encontram pela Lei Complementar n.117, de 25 de abril de 2017, mediante um plano de plano de carreira, com acréscimo salarial garantido pelas progressões horizontal⁹ e vertical.¹⁰

Tais indicadores conotam o trabalho da equipe gestora (diretor, vice-diretor e professor-coordenador) quanto à especificidade de suas funções e a necessária correlação com o PPP, o Plano de Trabalho da Unidade Escolar e a Resolução SME 01/2018 (formação em horários específicos no trabalho).

⁹Art.13: A Progressão Horizontal consiste na passagem do profissional do magistério de um Grau para outro, imediatamente superior, dentro do mesmo nível, mediante avaliação do desempenho” (RIO CLARO, Lei 2007b., p. 65).Art.16: É exigida capacitação, mediante a apresentação de certificado(s) com aproveitamento satisfatório de curso(s) que somem no mínimo 90(noventa) horas e cujo conteúdo seja vinculado às atribuições do cargo, na Progressão Horizontal: 132 I - do Grau D para o Grau E; e II - do grau G para o Grau H (RIO CLARO, 2007b, p. 65-66) Art. 18).

A Progressão Vertical consiste na passagem do Profissional do Magistério para Nível Superior, conforme titulação apresentada, mantido o Grau, nos seguintes termos: I - diploma de Nível Superior em Pedagogia: Progressão Vertical de um Nível; II - especialização: Progressão Vertical de um Nível; III - mestrado: Progressão Vertical de dois Níveis; IV - doutorado: Progressão Vertical de quatro Níveis. (RIO CLARO, 2007b., p. 66).

Além da formação dos profissionais, a facilitação para a adequação do espaço/tempo e materiais deve ser vista pela equipe gestora, de acordo com o Regimento Escolar, pode ser encontrado o seguinte descritivo sobre a equipe gestora:

Artigo 98 – O Núcleo da equipe gestora da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar. (REGIMENTO ESCOLAR DA EM SUELI MARIN, 2012, p.38).

Dentre as atividades desenvolvidas e organizadas pela equipe gestora, a formação continuada é de grande importância.

Observou-se na análise dos dados obtidos e agrupados nesta categoria que os profissionais que responderam ao questionário, mais especificamente os professores e gestores, possuem curso de graduação. No entanto, consideram que esses cursos não ofereceram formação adequada para o trabalho com inclusão.

Outro ponto relevante que foi apontado é a necessidade de se buscar formações complementares. Porém, como evidenciado acima, a rede municipal de Rio Claro oferece formações, cuja participação é incentivada pelo gestor, conforme as respostas obtidas.

Nesse sentido, pode-se inferir que uma das formas pelas quais o gestor demonstra buscar cumprir seu papel de articulador do trabalho colaborativo, se dá por meio do incentivo aos profissionais em se atualizarem e buscarem complementar sua formação, e também por meio do seu trabalho como formador nas reuniões e HTP.

4.2.2 Percepção sobre a escola inclusiva

De acordo com os dados analisados, dois profissionais da equipe gestora, dez professores e todos os profissionais não docentes têm um conceito que, na perspectiva desta pesquisa, é considerado adequado sobre a escola inclusiva, demonstrando a percepção de ser a que atende a todos os alunos, adequando suas atividades para que todos possam se apropriar dos conteúdos. Entre as justificativas, pode-se encontrar, por exemplo, a reproduzida a seguir:

Acredito que a escola é para todos e assim sendo compreendo que todas as crianças/alunos são capazes de aprender cada uma em seu tempo, seu limite, dentro de suas possibilidades. Lembrando a importância de adequação não só de conteúdo, mas de um todo. (PR1).

Também encontramos que a escola se adequa para os alunos e não vice-versa:

É uma escola que garante o ensino com qualidade educacional dentro de uma perspectiva de igualdade no trato do desenvolvimento dos alunos em suas habilidades e aprendizagens, reconhecendo e respeitando a diversidade e atendendo as necessidades especiais de cada um. (VC2)

Incluir é proporcionar a todos os alunos os mesmos conteúdos para sua formação, fazendo as adaptações que forem necessárias para as necessidades dos alunos (PR5)

Acredito que todas as crianças têm o mesmo direito ao aprendizado, cabendo a escola utilizar os meios necessários para garantir a sua educação (PSR1)

A escola é igual para todos. É importante trabalhar os conteúdos de modo igual, e adequar as atividades de acordo com conhecimentos ou dificuldades (PEF1)

Também se observou que seis professores consideraram estar em transição de uma vertente mais tradicional a respeito da escola inclusiva, permeando alguns traços da visão colaborativa, onde apontam para as atividades individualizadas ou para o contexto de convivência, porém ainda demonstram uma visão fragmentada de aluno.

Ainda, uma profissional da equipe gestora e três professores demonstram não ter um bom conceito a respeito da escola inclusiva, pois a reconhecem como aquela que atende os alunos da educação especial, seja na sala ordinária ou na sala de recursos, ou seja, remetendo a uma visão fragmentada da escola inclusiva, segmentando entre o aluno PAEE e o aluno da sala regular.

Dessa forma salienta-se, também, a importância de atentarmos para a visão da equipe gestora de forma que se busque entre todo o grupo a consonância do que seja, de fato, uma escola inclusiva, pois suas responsabilidades como articuladores deste processo interfere de forma positiva ou negativa nos demais profissionais, sendo necessário transpor esse saber para sua prática, visto sua posição diante do trabalho que abrange toda a escola, sendo um processo compartilhado junto aos profissionais, adequando-se toda a prática pedagógica, projetos, recursos didáticos, atividades diferenciadas e diversificadas às necessidades de seus alunos como um todo, e isso só é possível se o entendimento do que seja uma escola inclusiva esteja claro para todos os membros da equipe gestora. De acordo com Sebastián-Heredero (2010):

Algumas considerações importantes da filosofia inerente às adaptações curriculares de grande porte consideram que temos que partir sempre do programa comum (projetos educativos, programações didáticas, e planificação de aula). É um processo compartilhado de tomada de decisões

que afeta os órgãos gestores e os professores; é estar seguro de que o colocamos em prática, e esgotamos todos os recursos comuns (apoio, reforço, adaptação não-significativa, incremento de materiais), tendo em conta os aspectos positivos que mais se destaquem do aluno, para ancorar neles o reforço positivo. (SEBASTIAN-HEREDERO, 2010, p. 205).

Assim sendo, quando o destaque da escola é o aluno (não fragmentando se é PAEE ou regular), todo o processo é organizado em torno dele e as decisões são compartilhadas por todo o grupo, assim quando há pessoas na equipe que demonstram uma visão muito diferente, todo esse movimento pode ficar comprometido.

Sobre o conhecimento das políticas públicas sobre educação inclusiva a equipe gestora e os professores e quatro dos cinco profissionais não docentes apontam para as principais leis que a regulamentam, sendo que todos consideram de maneira positiva a legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular. Dentre as justificativas destacamos:

Todo o indivíduo, seja ele adulto ou criança, tem direito à educação, cabe a escola proporcionar todos os meios para que isso aconteça de forma que o convívio com a diversidade seja mais natural possível. (PC1)

Porque ela norteia um atendimento educacional mais humano e abrangente, já que envolve a família e as relações humanas, sociais e culturais.(VC2)

Todos são iguais perante a lei. Porém é necessário que as mesmas tenham todo o apoio possível do governo e dos profissionais que trabalham na Unidade Escolar. (PSR1)

Positiva, porém é necessário dar suporte ao professor, não apenas “colocar” o aluno com deficiência só pra constar que ele está incluído. (PSR2)

Porque dá direito igual a todas as crianças de frequentarem a escola. (AES1)

Nesse contexto abordado pela pesquisa se infere que a escola inclusiva é aquela que se adéqua a todos os alunos, dando-lhes oportunidade e direitos iguais, abrangendo o convívio com a diversidade de forma natural.

Ainda, ao trazer o panorama do PPP da UE pesquisada, verifica-se que:

A construção do Projeto Político Pedagógico fundamenta-se em alguns princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita: “igualdade” de condições para acesso e permanência na escola; “qualidade” de ensino para todos; “gestão democrática”, que inclui a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas; “autonomia” de atuação; e, a

“valorização do magistério” que objetiva a formação inicial e continuada e condições de trabalho. Assim, a construção do Projeto Político Pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que é tida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias (luta e/ou acomodação) de todos os envolvidos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E M SUELI MARIN, 2016, p. 35).

Assim, a perspectiva da processual construção de uma escola inclusiva, de acordo com o Plano de Trabalho da Unidade Escolar 2018, tem como prioridade e objetivo:

Propiciar aos alunos público alvo da AEE todas as oportunidades de aprendizagem de acordo com seu desenvolvimento, orientados pelo PDI¹¹ de cada aluno, priorizando um trabalho colaborativo entre gestão, professores, agentes educacionais e demais funcionários da escola com o professor da sala de recurso. (PLANO DE TRABALHO EM SUELI MARIN, 2018c, p.97).

A Deliberação COMERC¹², de 01/2015, dispõe sobre o atendimento de alunos PAEE nas escolas da rede municipal de ensino, em seu Artigo 1º, garantindo atendimento educacional a esse público nas classes/anos/termos regulares das Unidades Educacionais, em todos os níveis de ensino.

Dessa maneira, os documentos da U.E. investigada apontam para a necessidade de articular o trabalho de forma que sejam garantidos os direitos estabelecidos na legislação priorizando um trabalho colaborativo entre gestão, professores e funcionários da escola.

Na análise dos dados relacionados a essa categoria há indícios que levam a compreender que gestor como articulador do trabalho colaborativo enfrenta o desafio de esclarecer e integrar a equipe para construir coletivamente uma compreensão adequada do que é uma escola inclusiva, buscando garantir o atendimento adequado de seus alunos, bem como seus direitos de cidadãos.

4.2.3 Práticas educativas inclusivas e ações gestoras

As respostas obtidas nos questionários, referentes a essa categoria e suas respectivas subcategorias, apontaram que, quanto às práticas educativas, os professores, realizam adequações curriculares e atividades diferenciadas, recebem apoio dentro da sala para ajudar

¹¹ Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos público alvo da educação especial.

¹² Conselho Municipal de Educação de Rio Claro-SP.

neste trabalho. Também existe a participação de alunos em atividades da Sala de Recursos (como forma de apoio e esse profissional especialista pode trabalhar de forma colaborativa com o professor regular).

Apesar de realizarem as adequações curriculares, a maioria dos professores considera que as metodologias que utilizam contemplam parcialmente o quesito aprendizado efetivo de todos os alunos, apontando também para as dificuldades em adaptar o currículo de forma a planejar atividades que atendam às necessidades individuais de cada um, incluindo materiais específicos para a melhoria das ações pedagógicas. A falta de formação específica também é revelada nas pesquisas como agente dificultador.

Quanto às adaptações curriculares, apesar de serem realizadas, são apontadas pelos professores como uma dificuldade. Porém, ressalta-se que, mesmo sendo difíceis, as adaptações curriculares são de fundamental importância quando temos a perspectiva de uma escola inclusiva. De acordo com Sebastian-Heredero (2010, p.198):

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo.(...) As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis.

Com isso é possível visualizar que há complexidade nesse processo que envolve várias esferas da reorganização do trabalho cotidiano, porém essenciais para que se atenda à individualidade de cada aluno promovendo sua aprendizagem integral de acordo com o contexto de uma escola inclusiva.

A equipe gestora, em sua maioria, considera como deficientes as metodologias utilizadas pelos professores, recorrendo a questões de preparação profissional, desafios cotidianos e até mesmo estruturais. Um dos profissionais da equipe gestora apresenta discrepância apontando como um problema a heterogeneidade e as necessidades educacionais especiais variadas dos alunos, demonstrando, assim, uma avaliação não condizente com a perspectiva de uma escola inclusiva, pois remete ao tradicionalismo e sua uniformidade em relação aos alunos.

Quanto à formação, já se discorreu na categoria Experiência e formação (4.1.1), porém, é necessário ressaltar que o saber acadêmico necessita ser transposto para a prática cotidiana, sabendo que cada aluno é único. Nesse sentido, nunca teremos uma formação que contemple todos os desafios encontrados no cotidiano de uma Escola Inclusiva em construção constante.

A perspectiva de uma escola inclusiva que entenda todo o coletivo encontra respaldo nas teorias e metodologias, porém as mesmas não podem ser entendidas ou assimiladas como manuais de instrução. Cada criança sempre será única.

É necessário observar ainda que as atribuições da equipe gestora são consideradas de caráter burocrático quanto às atribuições específicas da Lei Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007, com as alterações promovidas pela Lei Complementar nº 044, de 8 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial do Municipal nº 197, de 2 de outubro de 2009, sendo estas reafirmadas no Regimento Escolar (2012) segue o quadro:

Quadro 10: Atribuições da Equipe Gestora

Diretor de Escola
<p>GERAIS: responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional.</p> <p>ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na Unidade; b) coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar; c) supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola; d) promover condições para integração Escola-Comunidade; e) coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade; f) zelar para o fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas; g) preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola; h) cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores; i) propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar; j) cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento; k) cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade; l) coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação; m) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação; n) aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação.
Vice-Diretor
<p>GERAIS: responde pela direção da unidade nos períodos de sua responsabilidade e de ausência do titular da unidade educacional</p>

ESPECÍFICAS :organizar, coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade Educacional, tendo em vista, especialmente:

- a) assistir o diretor no exercício das suas funções e substituí-lo nas suas ausências e impedimentos legais;
- b) exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Diretor de Escola da Unidade Educacional e que digam respeito ao desempenho dos trabalhos administrativos da escola;
- c) manter-se a par da legislação vigente, bem como cumprir as determinações e normas referentes à escrituração e ao arquivo da Unidade Educacional;
- d) manter em ordem e em dia a documentação e o prontuário do pessoal técnico, administrativo, docente e discente, bem como a correspondência da Unidade Educacional;
- e) executar atividades de acompanhamento dos projetos educacionais no que diz respeito aos recursos humanos, materiais e de infraestrutura no âmbito da unidade educacional.

Professor- Coordenador

GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

- a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente;
- b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade;
- c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes;
- e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho;
- f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar,
- g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade.

Fonte: Adaptado pela Autora a partir da Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007 e do Regimento Escolar (2012).

A organização das funções da equipe gestora, de acordo com a Lei 024/2007, remete a uma representação burocrática do trabalho, fragmentado em funções específicas de forma a não tornar visível a integração existente no “chão da escola”, tendo como base o PPP (2016, p.35) descrito na subseção 4.2.2, pois ele possibilita à equipe gestora realizar um trabalho integrado e colaborativo no cotidiano escolar e com autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico, sendo o mesmo um instrumento representante das práticas democráticas dentro de cada Unidade Escolar. Há ainda o Plano de Trabalho da Unidade Escolar, instrumento que avalia anualmente o Projeto Político Pedagógico, analisando as metas e ações estabelecidas e construindo novas propostas no coletivo, a serem colocadas em prática.

Considerando-se todas as tramas que envolvem o trabalho da equipe gestora, duas profissionais apontaram como sendo seus maiores desafios as questões de recursos humanos especializados dentro da escola respaldando as práticas de trabalho, como psicólogo,

fonoaudiólogos, professores de sala de recursos, entre outros, de acordo com a necessidade específica do aluno.

Também se apresenta como um desafio para uma profissional da equipe gestora a aceitação, pelas famílias, quanto às propostas da escola de forma a entender que as mesmas contribuem para o desenvolvimento da criança.

Esses apontamentos remetem para a importância da equipe gestora alinhar-se quanto ao entendimento da Escola Inclusiva, pois em vistas de uma legislação que permeia do burocrático (Lei 024/2007 e Regimento Escolar) ao pedagógico e democrático (PPP e Plano de Trabalho), consoante aos professores abordarem a dificuldade para realizar as adaptações curriculares (apesar de serem feitas), a postura do gestor se efetiva como articulador desse trabalho onde se apresenta a necessidade de consonância entre o burocrático e o pedagógico, sendo o aluno o centro de desenvolvimento desse processo.

4.2.4 Organização e gestão do trabalho colaborativo na escola inclusiva

Nas respostas obtidas nos questionários, referentes a esta categoria e suas respectivas subcategorias, identificou-se que a equipe gestora aponta para o PPP como um respaldo para o trabalho colaborativo e que, em suas práticas profissionais são desenvolvidas ações para facilitar o trabalho colaborativo entre os professores permeando a atualização permanente, a construção coletiva e o diálogo. A seguir, pontua-se uma das falas, demonstrando o esforço articulador que engloba desde as esferas interpessoais, aos recursos e reflexões sobre o cotidiano:

Dialogo com todos que trabalham na unidade educacional para um trabalho em conjunto, uma vez que somos todos educadores, conversa e reflexão sobre a pratica pedagógica, Na medida do possível favorecer recursos pedagógicos para a pratica docente que facilite a aprendizagem da criança. (CO1).

A equipe gestora aponta como seu desafio as relações interpessoais, visto que, como articuladora do trabalho colaborativo, os conflitos e a motivação são elementos do cotidiano que é dinâmico e os profissionais nele inseridos entendem a escola inclusiva de perspectivas diferentes:

O gestor, na minha opinião, precisa ter a sensibilidade de conciliar seu trabalho com todos de forma que atenda às necessidades e a realidade da escola onde todos trabalhem com o mesmo objetivo, o que nem sempre é fácil. (VD1).

Os professores e profissionais não docentes consideram importante a realização, pela equipe gestora, do trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão junto às famílias, esforço que já acontece e é pontuado pela maioria do grupo, como sendo realizado por meio da gestão democrática, parceria com o Conselho de Escola e a APM, incluindo reuniões periódicas e planejadas de pais e mestres e reuniões individuais, onde se explica a verdadeira função da escola.

Para a equipe gestora, a articulação entre escola e família é fundamental, pois:

A equipe gestora mantém um contato direto com nossos pais e comunidade orientando-os, fazendo atendimentos e encaminhamentos necessários ao acompanhamento do desenvolvimento de nossas crianças. (VC1).

O canal de comunicação entre gestão, professores, alunos, comunidade e pais de alunos está sempre aberto. Constantemente conversamos e orientamos os pais dos alunos. (PC1)

De acordo com o Regimento Escolar, em seu artigo 5º, a integração escola/família/comunidade aparece como um de seus objetivos:

Artigo 5º - São objetivos desta escola, atendendo suas características e peculiaridades locais, a saber: [...] **II** – Promover a integração escola/família/comunidade. (REGIMENTO ESCOLAR DA E.M. SUELI MARIN, 2012, p. 5).

No Projeto Político Pedagógico (2016), um dos objetivos da escola é a participação da família, conforme quadro a seguir:

Quadro: 11- Família- metas a serem atingidas e ações a serem desencadeadas

OBJETIVOS	METAS	AÇÕES
Proporcionar o relacionamento harmonioso entre todos da Unidade Escolar, equipe escolar, professores, pais, alunos e comunidade.	Integração harmoniosa entre equipe escolar, pais e comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar festas e eventos na U.E. para os alunos e comunidade; - Proporcionar palestras à comunidade sobre assuntos relevantes; - Abrir um espaço na U.E. para a presença da família e/ou responsável pelos alunos; - Organizar reuniões de pais com frequência; - Apresentações dos alunos.

Fonte: Adaptado pela Autora a partir do PPP (2016).

Outro aspecto abordado na pesquisa pelos profissionais não docentes é de que há uma articulação da equipe gestora dentro da unidade escolar, com vistas ao trabalho colaborativo, caracterizando-se por uma gestão atenta em ouvir a equipe de trabalho, oportunizando o diálogo, propostas e opiniões, valorizando a integração do grupo que se sente, dessa forma, incluído nos trabalhos, apontando propostas para além do atendimento às crianças com deficiência: uma escola inclusiva entende-se como um todo de todos e para todos.

Assim sendo, a colaboração atrela-se à contribuição consolidada no intercâmbio entre os profissionais em busca de um objetivo comum, no qual, a maioria dos professores apontou a possibilidade de realizar planejamentos abertos e flexíveis e que possam atender a todos os alunos por meio do trabalho colaborativo, para que ocorra um ensino inclusivo.

Também foi ressaltada a importância de contar com o apoio de outros profissionais dentro da sala de aula para realizar o trabalho junto aos alunos com deficiências e aos demais (professores de sala de recursos e agentes educacionais), ou seja, os referidos profissionais interagem de forma a visualizar o todo da sala, promovendo um trabalho integrado e colaborativo.

O Regimento Escolar (2012) da unidade educacional pesquisada, em seus artigos 8º, 9º. e 10º, traz uma perspectiva sobre a gestão democrática e participativa, conforme disposto a seguir:

Artigo 8º - A gestão democrática e participativa tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Artigo 9º - O processo de construção da gestão democrática nesta escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos locais responsáveis pela administração e supervisão da rede municipal de ensino, mantido os princípios de coerência e equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 10 - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola se fará mediante a:

I –Participação dos profissionais na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica;

II –Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – equipe gestora, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola, Conselho de Classe/Ciclo/Ano, Associação de Pais e Mestres;

III –Autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira respeitada às diretrizes e normas vigentes;

IV –Transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na

manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;

V –Valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. (REGIMENTO ESCOLAR EM SUELI MARIN, 2012, p.8)

Dessa forma, a gestão democrática norteia o trabalho colaborativo, apesar das dificuldades e entraves encontrados no cotidiano das diversas dimensões da escola. Para Falsarella (2018, p. 55):

[...] no mundo da escola real, o exercício da gestão não comporta receitas. Na maior parte das vezes, o gestor administra inovando porque novos problemas se apresentam a todo momento demandando soluções, ele tem um olho nas pessoas e outro no sistema e precisa ter consciência dos limites de sua atuação.

Mesmo com as dificuldades existentes na construção de um trabalho colaborativo em escola inclusiva, a grande maioria do grupo pesquisado, ou seja, 83% avaliaram a equipe gestora como realizando um ótimo trabalho na realização de um ensino inclusivo, e que o Projeto Político Pedagógico existente contempla o trabalho colaborativo voltado para o sucesso da aprendizagem e critérios de avaliação para todos os alunos.

Isso ocorre, ainda de acordo com os participantes da pesquisa, por meio da integração dos envolvidos com a escola, pela importância das reuniões, pelo trabalho diferenciado, pela inclusão do conjunto dos alunos nas atividades da escola e pela participação do Conselho de Escola e da APM. Desse ponto de vista, analisam-se os esforços realizados frente aos desafios existentes, considerando que as pessoas constituem o maior recurso, sendo que a articulação entre os grupos existentes na escola deve ser realizada por meio da participação e do diálogo do coletivo, essenciais no construto de uma escola inclusiva. De acordo com Paro (1998,): A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático é um caminho que se faz ao caminhar, sendo necessário refletir e dialogar sempre a respeito dos obstáculos, proporcionando soluções diante da realidade vivenciada.

Como sugestões para a continuidade ou melhoria do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva, foram pontuados os seguintes itens pelo grupo pesquisado: reuniões entre funcionários, professores, gestão e todos os envolvidos com as crianças; manutenção do diálogo contínuo; parceria escola-família-comunidade; formações sobre inclusão; orientações feitas por profissionais especialistas e atividades diversificadas inclusivas.

As sugestões para continuidade ou melhoria de um trabalho colaborativo, dentro da proposta de uma escola inclusiva, remetem ao estágio atual de seus protagonistas, ou seja, no sistema e nos profissionais no que diz respeito à conscientização de qual escola/sociedade se quer e de seus alunos e necessidades.

Nesse sentido, apesar de todos os entraves encontrados, pode-se inferir de acordo com a pesquisa que a equipe gestora demonstra buscar cumprir seu papel de articulador do trabalho colaborativo, por meio do envolvimento e participação dos profissionais, das famílias e comunidade, dando abertura para reflexões e críticas, elaborando coletivamente o Projeto Político Pedagógico, construindo objetivos comuns e superando juntos os desafios encontrados no dia a dia da escola para o trabalho colaborativo dentro de uma proposta de Escola Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu das inquietações referentes ao papel do gestor educacional frente às demandas e desafios apresentados pela sociedade e que, se projetam nas escolas, que, em função da dinâmica da realidade, as mesmas não mais se encaixam num modelo tradicional, com alunos enfileirados, calados, receptores de informações desconexas com sua realidade e necessidade.

Frente às questões apresentadas, a presente dissertação teve por objetivo geral identificar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva e como objetivo específico verificar as práticas desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo tendo o gestor como articulador da prática pedagógica no interior de uma escola inclusiva.

Após o levantamento bibliográfico, referenciais teóricos, legislação e documentos da escola lócus, adicionado à ampliação do repertório de experiências por meio do estágio realizado na Espanha, foi possível estabelecer um paralelo, não de forma comparativa, mas sim, referente ao percurso da Escola Inclusiva como construção processual no espaço/tempo, de acordo com as necessidades apresentadas pela sociedade. No que permeia o tema em questão, pontuamos o estágio realizado em Guadalajara na Espanha, como uma das fases desta pesquisa, a qual oportunizou a aquisição de conhecimentos sobre outra realidade

educacional, assim como a atuação do gestor nesse contexto como articulador de práticas pedagógicas.

A pesquisa mediante estudo de caso e abordagem qualitativa foi realizada em uma escola pública em concreto o que significa que estas considerações são válidas para este contexto, porém será possível extrapolar algumas delas para contextos similares. A pesquisa desenvolvida buscou conhecer as opiniões dos membros participantes tendo por base um questionário aplicado junto à equipe gestora, aos professores e profissionais não docentes, a fim de coletar dados pertinentes à temática abordada.

Sequenciando o trabalho, foram criadas categorias com base nos referenciais teóricos e as subcategorias a partir dos resultados obtidos por meio da análise da documentação escolar e das respostas dos questionários aplicados junto aos atores sociais na escola investigada que serviram para agrupar os resultados e assim facilitar a interpretação dos mesmos. Os agrupamentos foram construídos por meio das seguintes categorias: Experiência e formação; Percepção sobre a Escola Inclusiva; Práticas Educativas Inclusivas e Ações Gestoras; Organização e gestão do trabalho colaborativo na Escola Inclusiva.

Em se tratando da categoria Experiência e Formação, foi possível identificar que, quanto ao tempo de trabalho, em sua maioria, os profissionais possuem experiência acima de onze anos de atuação no campo educacional, isto leva a inferir que muitos participaram de parte do desenvolvimento da Educação Inclusiva na rede municipal de Rio Claro. Quanto a formação observou-se que os profissionais, mais especificamente os professores e gestores, possuem curso de graduação e a maioria destes, pós-graduação em cursos específicos para trabalhar o ensino-aprendizagem. No entanto, considera que esses cursos não ofereceram formação adequada para o trabalho relativo à inclusão, sugerindo a necessidade desta formação no decorrer da pesquisa, evidenciando a necessidade de analisar se a qualificação existente está bem explorada em favor da Escola Inclusiva.

Contudo, também há, por parte da rede municipal de Rio Claro, a oferta de formações contínuas, cuja participação é incentivada pela equipe gestora, conforme as respostas obtidas no desenvolvimento da investigação, o que pode auxiliar os profissionais frente aos desafios pedagógicos.

Infere-se, neste contexto, que o gestor busca cumprir seu papel de articulador do trabalho colaborativo, por meio de suas ações como formador nas reuniões e HTP, e por meio do incentivo aos profissionais em se atualizarem e buscarem complementar sua formação,

porém, nem sempre é fácil e nem contam com os recursos adequados, pois as demandas são muitas.

Referente à categoria relativa à percepção sobre a Escola Inclusiva, o grupo revelou conhecimento quanto às políticas nacionais da Educação Inclusiva, concebida de forma positiva como uma conquista social no decorrer da história, sendo que a maioria dos pesquisados entenderam que uma Escola Inclusiva é a que atende a todos os alunos, adequando-se em seus contextos e atividades. Esta, porém, é uma visão em processo de construção, pois ainda se faz necessário romper com algumas barreiras solidificadas pela cultura da escola tradicional, que, muitas vezes, refletem na prática pedagógica que ainda não está totalmente em consonância com o discurso de uma minoria dos professores e de um membro da equipe gestora que apresentam um entendimento que aponta para uma forma mais tradicional de se perceber a escola.

Nesta direção, esta categoria nos permite compreender que uma Escola Inclusiva é aquela que, no decorrer de sua construção, aponta para a visão da coletividade, que respeita a individualidade de cada aluno, ou seja, não mais fragmentada em aluno regular e aluno público-alvo da educação especial, mas sim a todos considerados aprendizes. Nesse movimento, os desafios existem e sempre existirão. Nunca teremos condições estruturais ou de formação que garantam uma escola totalmente inclusiva. Ou seja, sempre haverá um passo novo a ser dado frente aos desafios, onde o gestor é essencial para articular todo esse trabalho, remontando a necessidade de sua visão adequada do que seja uma escola inclusiva. Observamos a partir da pesquisa que existem, na escola referenciada, diversos elementos no PPP, atas e nos próprios questionários que falam do papel desenvolvido pelo gestor na construção dessa escola inclusiva - como são as coordenações, os planejamentos, conjuntos diferenciados ou as demandas de adequações.

Em relação à categoria de práticas educativas inclusivas e ações gestoras houve, pela maior parte do grupo, a preocupação em adequar o currículo e preparar atividades diversificadas e diferenciadas, para que todos os alunos participassem e aprendessem juntos no interior do processo ensino-aprendizagem. Essa ação profissional remete à sua importância no contexto educativo, uma vez que a escola se constitui em ambiente social e de inferência na sociedade. Logo, quanto mais seus saberes se identificarem com as necessidades de sua prática, os mesmos refletirão diretamente na qualidade que os alunos merecem receber, sendo o agir pedagógico elemento transformador, tanto para o avanço como para o retrocesso de

uma sociedade. De acordo com Freire (2000), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Apesar do esforço e do entendimento de sua necessidade, a adaptação curricular é apontada nos questionários como uma dificuldade no que se refere à sua construção. Essa dificuldade é potencializada quando também se encontra na equipe gestora discrepância quanto à consideração da deficiência das metodologias, apontando para a heterogeneidade como um problema no papel do gestor para articular o trabalho colaborativo.

Outros fatores e dificuldades apontados pela equipe gestora foram a deficiência existente quanto aos recursos humanos especializados e as propostas da escola ser entendida pelas famílias como forma de contribuir para o desenvolvimento da criança.

Ressalta-se, assim, a importância da equipe gestora ter consonância quanto ao que, de fato, se entende como Escola Inclusiva, concomitante aos professores abordarem a dificuldade para realizar as adaptações curriculares, pois a postura do gestor como articulador deste trabalho colaborativo pode comprometer os resultados, se não partilhar da mesma linha de pensamento onde todos os alunos são protagonistas do processo educativo quanto ao real significado de uma Escola Inclusiva. Esta é uma grande dificuldade que aparece no contexto estudado e que nos leva a pensar que, mesmo com uma organização e com um propósito para desenvolver atividades mais individualizadas e metodologias mais ativas, o gestor poderia ser visto como muito diretivo nas suas propostas para conseguir criar culturas inclusivas.

No que se refere à categoria de organização e gestão do trabalho colaborativo na Escola Inclusiva, foi possível observar a articulação realizada entre gestão escolar, família e comunidade, em que a equipe gestora procura fortalecer os vínculos entre ambos, aproximando-os das atividades realizadas, orientando sobre a inclusão e incentivando a formação de uma cultura colaborativa onde se valoriza o diálogo. Nessa medida, a escola deve estar de “portas abertas” para recebê-los e construir parcerias, ação que reflete na melhoria da qualidade do ensino.

Faceta também abordada, de acordo com os apontamentos dos professores e profissionais não docentes, foi a realização, pela equipe gestora, da integração entre os diversos segmentos de trabalho dentro da escola, promovendo o diálogo, a cooperação, a troca de experiências e a integração entre os profissionais na realização do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.

Fica evidente com a pesquisa que, mesmo diante das dificuldades existentes na construção de um trabalho colaborativo na perspectiva de uma escola inclusiva, os sujeitos da pesquisa avaliaram que a equipe gestora realiza um ótimo trabalho na realização de um ensino inclusivo, e que o Projeto Político Pedagógico existente contempla o trabalho colaborativo voltado para o sucesso da aprendizagem e dos critérios de avaliação satisfatória para todos os alunos.

Nesse sentido, os professores demonstraram se sentir apoiados para realizar planejamentos abertos e flexíveis, gerando uma perspectiva de atendimento educacional inclusivo e realizando, por meio de trabalho coletivo das equipes, as adequações curriculares. Sendo assim, o trabalho colaborativo desenvolvido pela equipe gestora foi avaliado de forma satisfatória pela maioria dos professores e pela totalidade dos profissionais não docentes, e que o Projeto Político Pedagógico existente contempla o trabalho colaborativo voltado para o sucesso da aprendizagem, conforme critérios de avaliação inclusiva.

Várias sugestões foram apresentadas pelo grupo para continuidade ou melhoria do trabalho colaborativo dentro da proposta de Escola Inclusiva: reuniões entre funcionários, professores, gestão e todos os envolvidos com as crianças; manutenção do diálogo contínuo; parceria escola-família-comunidade; formações específicas sobre inclusão; orientações feitas pelos profissionais especialistas e o estímulo ao trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e do profissional da educação especial; atividades diversificadas inclusivas. Isso sugere que os desafios cotidianos remetem à busca contínua, o que pode permitir crescimento profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, os dados analisados permitiram validar a justificativa da presente pesquisa na reflexão acerca das diversas ações que envolvem a prática de uma gestão escolar que garanta uma boa articulação entre todas as instâncias envolvidas no processo de construção do conhecimento, de maneira a considerar todos os alunos como seres de direito, e que todos aprendam juntos, em natural convívio com práticas pedagógicas inclusivas. Assim sendo, a prática do trabalho colaborativo resulta no rompimento das relações de poder autoritário alterando para uma prática democrática, com vista ao ensino inclusivo e com envolvimento e participação da equipe de profissionais comprometidos com um trabalho coletivo que aponte claramente os objetivos e ações estabelecidos em comum acordo, o que resulta no respeito a si, ao outro e ao coletivo.

Nesse sentido, o respeito se torna base, não somente uma Educação Inclusiva, mas para toda sociedade que se pretende ser igualmente inclusiva, sendo o ser social construído a

partir das ações e reações, sendo a escola inclusiva um bem social para todos. De acordo com Falsarella (2018), a razão de ser da educação escolar deliberada e sistemática é formar mentes e atitudes por meio da vivência de valores democráticos, que possibilitem a convivência entre pessoas na sociedade, a partir da infância.

Assim sendo, a gestão democrática norteia o trabalho colaborativo, apesar das dificuldades e entraves encontrados no cotidiano das diversas dimensões da escola, e do sistema, observando que o gestor busca enfrentar desafios todos os dias, trabalhando integrado às esferas que compõem a integralidade da escola, buscando incluir, respeitando as diferenças e desenvolvendo os talentos únicos de cada indivíduo, estabelecendo o direito de todos frequentar uma escola com todas as oportunidades de aprendizagens.

Para o atendimento das demandas atuais, conforme aponta Mendes (2004), se faz necessária a reorganização da escola que almeja ser inclusiva, “[...] embora não exista uma definição de comum acordo sobre a inclusão escolar, mas sim o consenso de que ela demanda uma reorganização das escolas regulares para atender às necessidades das crianças, e que os obstáculos estão na escola e também na sociedade, e não nos estudantes. Tal mudança pode começar pela sua atuação que deve ser principalmente aberta a colaboração. Chega de pensar que esta é “[...] *a minha sala* e os *meus alunos* e vamos começar a pensar que esta é *nossa sala*, com *nossos alunos* e que nossas responsabilidades deverão ser partilhadas” (MENDES, 2004, p. 82).

Portanto, se faz necessário evidenciar que a escola não é um espaço particularizado de acordo com o “eu acho” de cada profissional, mas sim que há necessidade de um trabalho colaborativo, sendo o gestor o articulador *nesse* e *desse* processo, podendo ser este um caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os resultados obtidos por meio da investigação indicaram que a escola pesquisada, no que tange à educação inclusiva e ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, está em processo de construção, pois, do ponto de vista de uma Escola Inclusiva, nunca se chegará a um formato pronto e acabado.

Sendo assim, podemos afirmar que foram identificadas várias características do gestor nesta escola como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, como se pretendia no objetivo principal deste estudo, sendo as fundamentais: ser dinamizador da formação continuada, gestor da coordenação interna formal para o planejamento, promotor de atividades diferenciadas e metodologias diversas a partir de incentivos para a construção

dos planos de trabalho, dinamizador do diálogo família-escola, responsável por desenvolver atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da unidade educacional. Mas também dirigir a unidade educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico-administrativa e dos docentes que atuam na unidade; coordenando e integrando essa equipe e a dos docentes da unidade na elaboração do plano escolar; supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola e promover condições para integração escola-comunidade.

Foram identificadas práticas de inclusão, porém aparece a dúvida quanto se o diretor deve direcionar as ações ou deixar que se criem culturas inclusivas. Finalmente, observamos que os participantes demonstram ter um conhecimento do que é uma escola inclusiva e seus fundamentos legais, mas certo desconhecimento da forma operativa que se transforma em um trabalho extra para o gestor, que deve ser o dinamizador, motivador, formador, avaliador e condutor dos processos que envolvem uma escola inclusiva e, em especial, o trabalho colaborativo que nem sempre é visível, tudo isso na escola estudada.

O objetivo desta pesquisa foi amplamente conseguido e as muitas informações que se derivam dela, sem dúvida, abrem campo para novas explorações para além do objetivo que, sem dúvida, poderemos aproveitar em algumas publicações. Espera-se que este estudo possa contribuir com o aprimoramento do gestor sobre as práticas educativas individuais e coletivas voltadas para a inclusão, de forma a criar oportunidades para um trabalho colaborativo. Contudo, é importante considerar a necessidade de novas pesquisas que, aliadas a este estudo, possam oportunizar reflexões e ações, contribuindo para tornar a Escola um espaço Inclusivo por excelência.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Política Educacional e Cultura das Organizações no Brasil. *In: REUNIÃO DA ANPED, 27.*, 2015, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2015. GT 05.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.p.13-29.

AMIGOS METROVIÁRIOS DOS EXCEPCIONAIS - AME. **Entrevista Romeu KazumiSasaki**. Disponível em: <http://www.ame.org.br/noticias/entrevista/teentrevista16.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In: MANZINI, E. J. (org.).Educação especial: temas atuais*. Marília: EdUNESP Publicações, 2001.p. 1-10.

ARENDT, H. **1906-1975: entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BLIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**. Bristol: CSIE, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Constituição Federal de (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: [568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012a.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil). Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2002a]. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015.** Brasília: Ministério da Educação, [jun. 2014b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, [2001c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Orientação sobre o direito ao atendimento prioritário às pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.** Dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI.** Brasília: MEC/SECADI, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1824]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002c. (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas educativas**: ensino colaborativo. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. (Práticas em educação especial e inclusiva).

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores dentre elas destacamos do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEGALLA, D. P. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 2008.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (org.). **Trabalho colaborativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ERICKSON, F. Conceptions of school culture: na overview. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987.

FALSARELLA, A. M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens as concepções atuais. In: FALSARELLA, A. M. (org.). **Educação básica e gestão da escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. p. 27-57. E-book. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ddV7t7vbV8GuTbOPVp8re-fi544smWqw/view>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999. (Edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-89.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARA, N. P. de. A propósito de organización, instituciones y sujetos; Educación em La diversidad y experiencias diversas. *In*: LARA, N. P. de. **La capacidad de ser sujeto**: más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.p. 133-209.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. III).

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.p. 221-230.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, A. M. H. (org.). **O clássico e o novo**: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.p. 117-142.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial de Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 4).

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. Na escola, dar mais a quem tem menos. [01 mar. 2013]. Entrevistador: R. Ratier. **Nova Escola**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>. Acesso em: 15ago. 2017.

PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.

RIO CLARO (SP). Lei Complementar nº 0109, de 11 de dezembro de 2015. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007, Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro e dá outras providências. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, SP, 18 dez. 2015, p. 7-8. Disponível em: http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2015/12/20151218_721.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. Escola Municipal Professora Sueli Aparecida Marin. **Ata de horário de trabalho pedagógico coletivo**: 2017/2018. Rio Claro, SP, 2018b.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. Escola Municipal Professora Sueli Aparecida Marin. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Claro, SP, 2016.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. Escola Municipal Professora Sueli Aparecida Marin. **Plano de Trabalho**. Rio Claro, SP, 2018c.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. Escola Municipal Professora Sueli Aparecida Marin. **Regimento Escolar**. Rio Claro, SP, 2012.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. Escola Municipal Professora Sueli Aparecida Marin. **Estatuto da Associação de Pais e Mestres**. Rio Claro, SP, 2018d.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME 001/2018, de 26 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, Individual e Livres docentes, estatutários e contratados, na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2018. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, [2018a]. Disponível em:
<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004557/Resolucao%20SME%20001%20-%202018%20-%20HTP.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

RIO CLARO(SP). Secretaria Municipal da Educação. **Lei nº 4247, de 11 de setembro de 2011**. Cria e regulamenta os conselhos de escola nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Rio Claro e das outras providências. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, [2011]. Disponível em:
http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000787/Lei%204247_2011_Conselho%20de%20Escola.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANCHÉZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

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

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-70.

SASSAKI, R. K. **A convenção dos direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. *In*: BIZELLI, J. L.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; RIBEIRO, P. R. M. **Inclusão e aprendizagem**. São Paulo: Cultura, 2016.p.15-22.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ROSSI, R. C. Caminhos da inclusão percorridos pelo Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2010.

SILVA JR., C. A. **A Escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

STERING, S. M. dos S. **Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular**: Um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

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

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A



APÊNDICE A
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Elizete Varussa Seneda, portador do CPF 115.401.738-95, sou pesquisadora responsável do projeto de pesquisa intitulado, "O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso." comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara –Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP da Uniara ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Araraquara, 28 de agosto de 2017.

Elizete Varussa Seneda

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Araraquara, 19 de setembro de 2017

Prezado Sr. Adriano Moreira

Secretario Municipal de Rio Claro-SP

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.” sob a orientação do Prof. Dr. Eládio Sebastian Heredero .

O trabalho tem como objetivo: Identificar as características do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva na perspectiva do trabalho Colaborativo.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.


Elizete Varussa Seneda

Pesquisadora responsável

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido

Indeferido ()

Assinatura



Adriano Moreira
Secretario Municipal
de Educação

RG: 29.276.838-2

Data: 08/11/11

Carimbo: _____

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE – PROFESSORES

Dados de identificação

Título do Projeto: O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.

Pesquisadora Responsável: Elizete Varussa Seneda

Nome _____ do _____ participante:

Idade: _____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso”, de responsabilidade da pesquisadora Elizete Varussa Seneda.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade Identificar as características do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva na perspectiva do trabalho Colaborativo.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para reflexões sobre práticas educativas individualmente e coletivamente voltadas para a inclusão, possibilitando construções articuladas de novas práticas e adaptações curriculares.
3. A minha participação nesse projeto prevê a participação em responder um questionário, que será previamente agendada com a pesquisadora, para oferecer informações sobre minha prática de ensino.
4. O procedimento ao qual serei submetido não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista e durante a pesquisa o participante receberá a assistência integral e



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara – SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

imediate, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido de todos os gastos causado pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

7. Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Caso seja usada alguma foto que apareço, terei a imagem do meu rosto coberta de modo a impedir minha identificação, resguardando minha privacidade.

8. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Elizete Varussa Seneda pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (19)996610313 e-mail: elizetevarussa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG _____ nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima
escrito. Rio Claro, _____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento



APÊNDICE D
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE – PROFESSORA CORDENADORA E VICE DIRETORA

Dados de identificação

Título do Projeto: “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.”

Pesquisadora Responsável: Elizete Varussa Seneda

Nome do participante: _____

Idade: _____ RG _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso”, de responsabilidade da pesquisadora Elizete Varussa Seneda.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1.O trabalho tem por finalidade identificar as características do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva na perspectiva do trabalho Colaborativo.
- 2 Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para reflexões sobre práticas educativas individualmente e coletivamente voltadas para a inclusão, possibilitando construções articuladas de novas práticas e adaptações curriculares.
3. A minha participação nesse projeto prevê a participação respondendo um questionário, que será previamente agendada com a pesquisadora, para oferecer informações sobre minha prática de ensino.
4. O procedimento ao qual serei submetido não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista e o participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido de todos os gastos causado pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

7. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.

8. Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Caso seja usada alguma foto que apareço, terei a imagem do meu rosto coberto de modo a impedir minha identificação, resguardando minha privacidade.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Elizete Varussa Seneda pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (19)996610313 e-mail: elizetevarussa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG _____ nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Claro, ____ de _____ de 20____. Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento



APÊNDICE E

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE – PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES

Dados de identificação

Título do Projeto: “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.”

Pesquisadora Responsável: Elizete Varussa Seneda

Nome do participante: _____

Idade: _____ RG.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso”, de responsabilidade da pesquisadora Elizete Varussa Seneda.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1.O trabalho tem por finalidade identificar as características do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva na perspectiva do trabalho Colaborativo.
- 2 Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para reflexões sobre práticas educativas individualmente e coletivamente voltadas para a inclusão, possibilitando construções articuladas de novas práticas e adaptações curriculares.
3. A minha participação nesse projeto prevê a participação em responder um questionário, que será previamente agendada com a pesquisadora, para oferecer informações sobre minha prática de ensino.



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
 CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

4. O procedimento ao qual serei submetido não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista, o participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido de todos os gastos causados pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.
7. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
8. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.
9. Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Caso seja usada alguma foto que apareço, terei a imagem do meu rosto coberto de modo a impedir minha identificação, resguardando minha privacidade.
10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.
11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Elizete Varussa Seneda pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (19)996610313 e-mail: elizetevarussa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG _____ nº _____
 _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Claro, ____ de _____ de 20 ____ .Assinatura do participante

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE F

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do Projeto: O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.

Pesquisador Responsável: Elizete Varussa Seneda

Telefones para contato: (16) 996610313 email: elizetevarussa@gmail.com

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Quanto tempo de experiência docente você tem?

- a) 2 A 3 anos
- b) 4 A 6 anos
- c) 7 A 10 anos
- d) 11 ou mais anos

2) Qual sua formação em graduação?

3) Que curso de Pós-Graduação você tem?

4) Que você entende por Escola Inclusiva

- a) Uma escola que atende a alunos da educação especial seja na sala ordinária ou nas salas de recursos.
- b) Uma escola que atende a alunos da educação especial na sala ordinária junto com o resto dos colegas.
- c) Uma escola que atende a todos os alunos proporcionando atividades individualizadas .
- d) Uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos.

5) Justifique a resposta:

6) Quais políticas nacionais sobre educação inclusiva conhece?

- a) LDB LEI 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96
- b) Lei 13005 de 6/07/15 lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- c) PNE lei 13005 de 25/06/14 Plano Nacional da Educação
- d) P M E Lei 4886 de 23/6/15 Plano Municipal de Educação de Rio Claro
- e) Nenhuma das anteriores
- f) Outras especificar

7) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

- a) Positiva
- b) Negativa

8) Justifique a resposta anterior.

9) Você considera que sua formação te preparou para trabalhar em uma escola inclusiva?

- a) Sim
- b) Não

Justifique a resposta

10) No caso de que você tenha alunos com deficiência na sua sala:

- a) Trabalha com eles com adequações curriculares.
- b) Trabalha com eles com atividades diferenciadas.
- c) Tem apoio dentro da sala para ajudar com o trabalho com estes alunos.
- d) Os alunos participam das atividades das salas de recursos.
- e) Outras.

11) Em sua opinião as metodologias que utiliza em sala de aula proporcionam um aprendizado efetivo de todos os alunos desde uma visão inclusiva?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

12) Justifique a resposta anterior.

13) Qual a sua maior dificuldade no trabalho inclusivo? (pode colocar mais de uma alternativa)

- a) Adaptar o currículo, planejando atividades que atenda as necessidades individuais de cada aluno.
- b) Falta de formação específica em metodologias para trabalhar com os todos os alunos.
- c) Falta de material específico que atenda às especificidades de todos os alunos.
- d) Falta de apoio institucional por parte da gestão e coordenação da escola.
- e) Falta de trabalho em equipe dos professores do ciclo.
- f) Falta de um plano na escola para atenção a diversidade e estratégias de atendimento inclusivo.
- g) Outro (especifique)

14) Em sua opinião, a equipe gestora organiza formação continuada de professores?

- a) Sendo sua grande preocupação incentivar os professores a participarem de cursos de formação, palestras e simpósios oferecidos pela secretaria da educação e governo para que recebam informações e se mantenham informados e atualizados sobre a educação e práticas pedagógicas inclusivas.
- b) Tem uma grande preocupação em ouvir os professores, permitindo reflexões e considerando os professores como produtor de conhecimento, ajudando a identificar suas forças, fraquezas, duvida e necessidades, construindo espaços de formação coletivas, e individuais para te auxiliar a ser detentora de conhecimento e de possibilitar a fazerem transformação de práticas pedagógicas inclusivas.
- c) Sua maior preocupação é que os professores cumpram com seus deveres estabelecidos no regimento da escola e estatuto da secretaria da Educação, cumprindo os horários de formação de trabalho coletivo e individual preenchendo toda a documentação estabelecida pela secretaria Municipal da Educação, mas sem um plano específico de formação na escola.
- d) Não oferece nenhuma proposta de formação e deixa tudo nas mãos dos próprios professores ou aquela organizada pela Secretaria de Educação.

15) **Você considera importante que a equipe gestora realize um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias?**

Sim

a) Não

16) Segundo sua opinião como é o trabalho dos gestores da escola sobre inclusão com as famílias e comunidade?

- a) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de uma gestão democrática constituindo parceria com o conselho de escola, associações de pais e mestres (APM).
- b) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão através de reuniões periódicas e planejadas de pais e mestres, para transmitir aos pais o trabalho realizado na escola.
- c) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de reuniões individuais para explicar a verdadeira função da escola.
- d) A equipe gestora não faz nenhum trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade.

17) Do seu ponto de vista a equipe gestora possibilita dentro da escola ?

- a) Realização de planejamentos abertos y flexíveis que possam atender a todos os alunos.
- b) Equipes de trabalho para fazer adequações curriculares para alunos com deficiência.
- c) Um trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo.
- d) Um trabalho em equipe dos professores desde uma perspectiva de atendimento educacional para todos os alunos.
- e) A organização de apoios de outros professores e/ou outros profissionais dentro da sala de aula com alunos com deficiência.

18. Nesta escola como você avalia a equipe gestora quanto ao trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo?

- a) Ruim
- b) Regular
- c) Bom
- d) Ótimo

19) Tem alguma sugestão para realização do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva?

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do Projeto: O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.

Pesquisador Responsável: Elizete Varussa Seneda

Telefones para contato: (16) 996610313 email: elizetevarussa@gmail.com

QUESTIONÁRIO PARA COM A EQUIPE GESTORA

- 1) Quando tempo tem de atuação no magistério?
- 2) Quanto tempo tem de atuação na gestão da escola?
- 3) Que curso de Graduação Possui?
- 4) E de Pós-Graduação?
- 5) Você considera que sua formação te preparou para trabalhar em uma escola inclusiva?
 - a) Sim
 - b) Não
- 6) Você considera que a formação do Gestor é, em sua maior parte, de responsabilidade:
 - a) Das faculdades, que deveriam preparar os futuros gestores para trabalhar com a diversidade da escola.
 - b) Do governo que deveria conciliar políticas públicas para a formação e valorização do profissional da educação.
 - c) Do próprio gestor que deve ser responsável pela sua formação continuada, diante dos desafios que vai encontrando com a inclusão e o ensinar e aprender de todos os envolvidos com a escola.
- 7) Justifique a resposta anterior
- 8) Que você entende por Escola Inclusiva:

- a) Uma escola que atende a alunos da educação especial seja na sala ordinária ou nas salas de recursos.
- b) Uma escola que atende a alunos da educação especial na sala ordinária junto com o resto dos colegas.
- c) Uma escola que atende a todos os alunos proporcionando atividades individualizadas .
- d) Uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos.

9) Justifique a resposta anterior:

10) Que políticas de educação inclusiva você conhece?

11) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

- a) Positiva
- b) Negativa

12) Justifique a resposta anterior?

13) Em sua opinião as metodologias que os professores utilizam em sala de aula proporcionam um aprendizado efetivo de todos os alunos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

14) Justifique a resposta anterior.

15) Em sua opinião a maior desafio da equipe gestora para garantir o sucesso da escola inclusiva é:

- a) Trabalhar com as famílias para que aceitem as propostas da escola contribuindo com o aprendizado de seus filhos.
- b) Conciliar toda parte administrativa e a pedagógica dando apoio aos professores em suas necessidades com a diversidade dos alunos.
- c) Falta de recurso financeiro para a manutenção no prédio escolar para atender com qualidade o ensino inclusivo.

d) Falta de recurso humano, para dar apoios as dificuldades dos alunos (psicólogo, professores de sala de recursos, fonoaudiólogos).

16) O projeto político pedagógico contempla o trabalho colaborativo, assegurando sucesso na aprendizagem e critérios de avaliação para todos os alunos?

- a) Sim
- b) Não

17) Na sua prática pessoal você desenvolve ações para facilitar o trabalho colaborativo dos professores?

- a) Sim
- b) Não

18) Justifique a resposta anterior.

19) Em sua opinião, em que consiste o maior desafio do gestor?

- a) As relações interpessoais, onde o gestor tem que liderar o grupo motivando o trabalho colaborativo e mediando conflitos.
- b) Transmitir as informações orientando toda a equipe de trabalho dentro dos conhecimentos técnicos e processos no desenvolvimento prático das atividades, e relato dos fatos e ações para a secretaria da educação.
- c) Tomar decisões necessárias para o bom funcionamento da escola, tendo que fazer uma gestão inovadora para resolvendo problemas que muitas vezes precisam de soluções imediatas, conciliando a legislação e as realidades da escola.

20) Justifique a resposta anterior.

21) Em sua opinião uma gestão Colaborativa:

- a) Deve estimular todos a serem incluídos no Grupo criando um ambiente propício à participação dando abertura para reflexões e críticas elaborando coletivamente o projeto político pedagógico da escola.
- b) Deve criar um ambiente de participação coletiva deixando claro que todos tem que se empenhar para mostrar resultados, valorizando os que mais se destacam.
- c) Deve estimular todos a participarem para a construção de objetivos comuns, mas deixar claro que você e o líder e responsável pela escola.

22) Para se realizar uma gestão do planejamento e avaliação na perspectiva colaborativa o gestor:

- a) Em primeiro lugar não deve esquecer que é um educador, se colocando no lugar do professor e sua principal função é coordenar as pessoas para um trabalho colaborativo realizando ações de planejamento e avaliações conjuntas, reescrevendo o projeto pedagógico da escola sempre que necessário para o sucesso e qualidade da educação.
- b) Que, em primeiro lugar tem que ser um grande líder para poder coordenar as pessoas, para que cada um cumpra com suas responsabilidades, principalmente os professores que devem elaborar de seus planos de aula para atender a diversidade dos alunos conforme a lei.

23) A formação continuada de professores é organizada pela equipe gestora para:

- a) Incentivar os professores a participarem de cursos de formação, palestra e simpósios oferecidos pela secretaria da educação e governo para que recebam informações e se mantenham informados e atualizados sobre a educação e práticas pedagógicas inclusivas.
- b) Ouvir os professores, permitindo reflexões e considerando os professores como produtores de conhecimento, ajudando a identificar suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades, construindo espaços de formação coletivas, e individuais para auxiliá-los a serem detentores de conhecimento e de possibilitando fazerem transformação de suas praticas pedagógicas inclusivas.
- c) Usar de sua autoridade para que os professores cumpram com seus deveres estabelecidos no regimento da escola e estatuto da secretaria da Educação, cumprindo os horários de formação de trabalho coletivo e individual preenchendo toda a documentação estabelecida pela secretaria Municipal da Educação.

24) A equipe gestora realiza um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade?

- a) Sim
- b) Não

25) Justifique a resposta anterior.

26) Tem alguma sugestão para realização do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva?

OBRIGADA POR PARTICIPAR!

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do Projeto: O Papel do Gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma Escola Inclusiva - Um Estudo de Caso.

Pesquisador Responsável: Elizete Varussa Seneda

Telefones para contato: (16) 996610313 email: elizetevarussa@gmail.com

QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES

- 1) Há quando tempo trabalha com educação?
- 2) Qual sua função?
- 3) O que você entende por Escola Inclusiva?
 - a) Uma escola que atende a alunos da educação especial seja na sala ordinária ou nas salas de recursos.
 - b) Uma escola que atende a alunos da educação especial na sala ordinária junto com o resto dos colegas.
 - c) Uma escola que atende a todos os alunos proporcionando atividades individualizadas.
 - d) Uma escola que atende a todos os alunos adequando as atividades ordinárias para que todos possam se apropriar dos conteúdos.
- 4) Justifique a resposta anterior:
- 5) Quais políticas nacionais sobre educação inclusiva conhece?
 - a) LDB LEI 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96.
 - b) Lei 13005 de 6/07/15 lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

- c) PNE lei 13005 de 25/06/14 Plano Nacional da Educação.
- d) PME Lei 4886 de 23/6/15 Plano Municipal de Educação de Rio Claro .
- e) Nenhuma das anteriores.
- f) Outras.

6) A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

- a) Positiva
- b) Negativa

7) Justifique a resposta anterior.

8) Qual a sua maior dificuldade no trabalho em relação a escola inclusiva?

- a) Manter a disciplina dos alunos.
- b) Falta de espaço físico adaptado
- c) Falta de formação específica para trabalhar com todos os alunos .
- d) Falta de material específico que atenda às especificidades de todos os alunos.
- e) Outro.

9) Você considera importante que a equipe gestora realize um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias?

- a) Sim
- b) Não

10) Segundo sua opinião como é o trabalho dos gestores da escola sobre inclusão com as famílias e comunidade?

- a) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de uma gestão democrática constituindo parceria com o conselho de escola, associações de pais e mestres (APM).
- b) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão através de reuniões periódicas e planejadas de pais e mestres, para transmitir aos pais o trabalho realizado na escola.

- c) A equipe gestora faz um trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade através de reuniões individuais para explicar a verdadeira função da escola.
 - d) A equipe gestora não faz nenhum trabalho de conscientização e orientação sobre inclusão com as famílias e comunidade.
- 11) A gestão realiza um trabalho para que todos os funcionários sejam incluídos no ambiente escolar possibilitando a colaboração e a satisfação profissional ?
- a) Sim
 - b) Não
- 12) Justifique a resposta anterior.
- 13) Na sua opinião, a equipe gestora consegue fazer um trabalho de inclusão social, pessoal e escolar para além do atendimento de crianças portadoras de deficiência?
- a) Sim
 - b) Não
- 14) De que forma este trabalho é desenvolvido?
- 15) Do seu ponto de vista a equipe gestora possibilita dentro da escola
- a) Realização de planejamentos abertos y flexíveis que possam atender a todos os alunos.
 - b) Equipes de trabalho para fazer adequações curriculares para alunos com deficiência
 - c) Um trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo.
 - d) Um trabalho em equipe dos professores desde uma perspectiva de atendimento educacional para todos os alunos.
 - e) A organização de apoios de outros professores e/ou outros profissionais dentro da sala de aula com alunos com deficiência.
- 16) Nesta escola como você avalia a equipe gestora quanto ao trabalho colaborativo para que ocorra um ensino inclusivo?

- a) Ruim
- b) Regular
- c) Bom
- d) Ótimo

17) Tem alguma sugestão para melhorar sua participação do trabalho colaborativo dentro da proposta de escola inclusiva?

OBRIGADA POR PARTICIPAR!