



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – PROFIAP

VANESSA LEMOS DUARTE DE CASTRO GAMA

PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES ESCOLARES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

JUAZEIRO (BA),
2018.

VANESSA LEMOS DUARTE DE CASTRO GAMA

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES ESCOLARES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Trabalho Final de Conclusão (TFC)
apresentado ao Programa de Mestrado
em Administração Pública em Rede
Nacional (Profiap), Universidade Federal
do Vale do São Francisco (Univasf), para
a obtenção da titulação de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de
Souza Ribeiro.

**JUAZEIRO (BA),
2018.**

VANESSA LEMOS DUARTE DE CASTRO GAMA

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES ESCOLARES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Trabalho Final de Conclusão (TFC)
apresentado ao Programa de Mestrado
em Administração Pública em Rede
Nacional (Profiap), Universidade Federal
do Vale do São Francisco (Univasf),
obteve conceito aprovada.

Juazeiro/BA, 26 de setembro de 2018

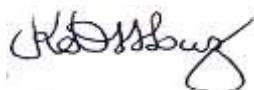
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro (PROFIAP/UNIVASF)
(Orientador)



Prof. Dr. Francisco Ricardo Duarte (PROFIAP/UNIVASF)
(Examinador interno)



Profa. Dra. Karla Daniele de Sá Maciel Luz (CPSI/UNIVASF)
(Examinadora externa)

G184p Gama, Vanessa L. D. de C.
Pesquisa-formação com gestores escolares da rede pública de ensino a partir de uma perspectiva da educação inclusiva/ Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama. -- Juazeiro, 2018. xiv, 75 f.: 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus, Juazeiro, 2018).

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva De Souza Ribeiro.

Bibliografia

1. Administração escolar. 2. Educação Inclusiva.3. Políticas públicas. I. Título. II. Ribeiro, Marcelo Silva De Souza. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 371.2

Aos meus filhos Vítinho e Majú, meus anjos de luz.

À minha mãe, exemplo de mulher, a quem amo imensamente. A meu marido, amigo e parceiro de longa jornada.

A todos os alunos com deficiência que merecem uma educação de qualidade.

A PELEJA PELA INCLUSÃO

Hélio de Araújo

Na nossa população
Tem gente de todo jeito
Que não fala, não anda,
Não enxerga direito,
Ou pensa devagarinho
Mas todas cobram respeito.

A pessoa com deficiência
Precisa de empoderamento
Deve escolher e decidir,
Demonstrar o pensamento,
Estudar, viajar, brincar,
E pensar em casamento.

O cidadão diferente
Quer é oportunidade,
Luta por sua cultura
Lazer, acessibilidade
Reabilitação, saúde
Justiça e dignidade.

Quem tem deficiência física
Quer cadeira de rodas forte,
Calçada plana, sem buracos,
Banheiro de bom porte,
Rampas ou elevador,
E acesso ao transporte.

A pessoa surda deseja
Muito a comunicação:
Usa fisionomia e gestos,
Mexendo corpo e mão.
Com respeito e paciência,
Será certa sua inclusão.

A deficiência intelectual
Não impede o progresso
O aluno pouco-a-pouco
Vai vencendo o processo
Garantindo o avanço
E alcançando sucesso

Para o cego se incluir,
A bengala tem valor
Livro em braile ou falado
Óculos ou gravador,
Reglete, punção, lupa
E também computador.

Se a escola é inclusiva,
É melhor o aprendizado,
Lá será bem acolhido,
E muito valorizado,
Desenvolverá potencial
Ficará bem preparado.

Para tudo melhorar,
Temos de ter gente ativa,
Acolhedora, sem preconceito,
Justa e compreensiva,
Que nos ajude a construir
A sociedade inclusiva.

Pra essa transformação,
Todo mundo tem valor,
Seja motorista, policial, gari,
Arquiteto, político, professor,
Médico, pedreiro, enfermeiro,
Empresário, padre ou pastor.

A luta é incessante
Pra ver tudo melhorar.
Pois ficar parado em casa
Não dá pra continuar.
Estamos em novo tempo,
Temos muito a avançar.

Devemos ser responsáveis
Por nossa sociedade
Que deve ser inclusiva,
Respeitando a diversidade,
Justa e possibilitando:
Acolhimento e equidade.

Ser diferente não atrapalha,
Nem a escola nem a nação.
A diversidade somente ajuda
Provoca constante reflexão
Se fossemos todos iguais
A vida seria sem emoção.

Amigo, seja parceiro.
Combata a discriminação.
Vamos lutar todos juntos,
Pela verdadeira inclusão,
Aí quem tem deficiência,
Será de fato cidadão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me fortalecer e me mostrar que era capaz de cumprir mais essa etapa de minha existência.

A toda equipe espiritual do Complexo Social Luz para Libertação, que sempre me auxiliou, mesmo quando eu não verbalizava o pedido de ajuda, eles sempre estavam por perto.

A minha mãe, Júlia Duarte, que, segundo ela, fica nos bastidores para que eu possa estar seguindo a vida acadêmica. Muito obrigada, minha *mainha*.

Ao meu amigo, namorado e marido, Arquimedes Gama, pelo companheirismo, incentivo e paciência.

Um agradecimento muito especial aos meus filhos, Vitinho e Majú, que por vezes cuidaram de mim nos momentos de cansaço, me dando muito amor e carinho, mostrando que eu seria capaz de concluir esse mestrado.

A minha sogra, que, ao contrário do que muitos falam, é uma grande amiga e companheira, e sempre torceu para esse dia chegar.

Agradecer, também, às tias e primos, que, mesmo distantes, vibram por mim.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcelo Ribeiro, pela dedicação e paciências nesses dois anos de caminhada.

À equipe da GRE/Petrolina, que teve um papel especial para que essa pesquisa pudesse acontecer.

E a todos que direta ou indiretamente me ajudaram, de alguma forma, para a realização de sonho, o meu muito obrigada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS.....	20
1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA	26
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
CAPÍTULO 2: O NOVO GESTOR ESCOLAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS	34
2.1 O QUE SE ESPERA DE UM GESTOR ESCOLAR EM PERSPECTIVA INCLUSIVA	38
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA: A PESQUISA – FORMAÇÃO	42
3.1 ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA	46
3.2. A LAPIDAÇÃO: ANÁLISE DE DADOS	48
3.3 ACHADOS IMPORTANTES NO PERCURSO.....	50
3.3.1 O Público.....	50
3.3.2 A Qualificação.....	50
3.3.3 A Responsabilidade com a educação inclusiva.....	50
3.3.4 Gestão democrática participativa.....	50
3.3.5 Gestão de conflitos.....	51
3.3.6 A Participação por encontro.....	51
CAPÍTULO 4: AS EMERGÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR NO DESVELAR DAS OFICINAS-FORMAÇÃO	52
4.1 O INÍCIO	52
4.2 A PRIMEIRA OFICINA-FORMAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	53
4.3 A SEGUNDA OFICINA-FORMAÇÃO: CONHECENDO AS DEFICIÊNCIAS ...	59
4.4 TERCEIRA OFICINA-FORMAÇÃO: ÉTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	65

4.5 A QUARTA OFICINA-FORMAÇÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E GESTÃO DE CONFLITOS	69
4.6 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE I	83
APÊNDICE II	87

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I - Modelo Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento

APÊNDICE II - Modelo de questionário aplicado

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CGDE – Coordenação Geral de Desenvolvimento do Ensino

CONEB – Congresso Nacional de Educação

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

GRE – Gerência regional de educação

IF – Instituto Federal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFIAP - Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

UPE – Universidade de Pernambuco

RESUMO

A pesquisa teve como ponto de partida a formação para o exercício profissional da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva. Tal formação é compreendida como exigência complexa, que desafia o gestor a rever a sua profissionalidade, mediante inquietações acerca das ações adotadas e praticadas pela gestão escolar, de modo que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra no ensino regular. Considerando ser esta pesquisa de cunho social, optou-se, metodologicamente, pela realização de uma pesquisa-ação, mais especificamente a pesquisa-formação, que, aqui, foi chamada de Oficina-formação, uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, visando à resolução de um dado problema. As Oficinas-formação tiveram como objetivo geral: Proporcionar a reflexão sobre as atuais políticas públicas de Educação Inclusiva e o processo formativo de gestores e professores da rede pública de ensino da Gerencia Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco – GRE/Petrolina, na perspectiva inclusiva. Para esse estudo, foram convidados 15 (quinze) gestores da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, no município de Petrolina/PE, porém apenas 11 (onze) participantes, entre gestores e professores, aceitaram o convite. Sabendo-se que os alunos com deficiência preferencialmente devem frequentar escolas de ensino regular, vê-se a necessidade de estudar a postura da gestão escolar e seu trabalho na visão inclusiva, como se dá a dinâmica do ambiente escolar e a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando a inclusão desses discentes. A pesquisa – formação problematizou e refletiu sobre as seguintes questões: Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva? Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática? Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e inclusão dos alunos com deficiência? Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas? Como base nas interpretações feitas e nas informações construídas no decorrer dos encontros, as participantes mostraram-se deficitárias, quando se trata de uma gestão escolar em uma perspectiva inclusiva. Pontos importantes foram trazidos para a (re)flexão, quais sejam: do desconhecimento da legislação que rege o tema Educação Inclusiva; que a principal deficiência é da sociedade, que traz em sua essência muito preconceito, principalmente no que diz respeito as capacidades da pessoa com deficiência; a dificuldade em se ter uma gestão escolar democrática e participativa; e a importância de se ter uma boa gestão de conflitos. Esses achados levam a crer na necessidade de um trabalho minucioso no sentido de desenvolver competências gerenciais inclusivas, considerando que a postura do gestor influência diretamente nas práticas pedagógicas e sociais da escola.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão escolar. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The research has as its starting point the training for the professional practice of school management in an inclusive perspective. Such training is understood as a complex requirement, which challenges the manager to review their professionalism through concerns about which actions are taken and practiced by school managers, so that the inclusion of students with special educational needs occurs in regular education. Considering the social nature of this research, it was chosen as methodology the research-action, more specifically the research-training, which here is called training-workshop, a line of research associated with several forms of collective action aiming at solving a given problem. The Training-workshops had as general objective analyzing and providing the formative experiences of managers of the public school system of the Regional Education Management from Sertão of Médio São Francisco, in an inclusive perspective. For this study, fifteen managers of the Public School System, from the State of Pernambuco, Petrolina city, were invited, but only eleven of them, including managers and teachers, accepted the invitation. Given that students with special educational needs should preferably attend regular schools, it becomes clear the necessity of studying the posture of school management and its work in an inclusive perspective, the dynamics of the school environment and the elaboration of a pedagogical political project in order to include these students. This research-training questioned and reflected about the following topics: Which actions are being developed by school management in order to build an inclusive school? What are the managers' perceptions about inclusive education and democratic management? Which is the role of school managers in identifying and including pupils with special educational needs? In what ways are school managers applying public policies to promote Inclusive Education in their schools? Based on the interpretations made and the information built, during the meetings the participants demonstrated deficient when it comes to school management in an inclusive perspective. Important points were brought up for reflection, for instance: the ignorance of the legislation that rules the theme of Inclusive Education; that the main deficiency is in the society, which in essence carries a lot of prejudice, especially regarding the capacities of the disabled person; the difficulty in having a democratic and participatory school management; and the importance of good conflict management. These findings lead us to believe in the need for meticulous work to develop inclusive managerial skills, considering that the managers' position directly influences on the school pedagogical and social practices.

Palavras-chave: Public policy. School management. Inclusive education.

APRESENTAÇÃO

Aqui, pedirei licença para falar em primeira pessoa, uma vez que, no momento da apresentação deste trabalho, estou falando um pouco da minha história, da minha caminhada e das escolhas que me fizeram chegar até aqui.

Sou administradora de formação, graduei-me na Faculdade de Ciências Aplicadas de Petrolina em 2002, mas minha andança na vida acadêmica foi breve, pois logo tornei-me mãe, em 2003, de meu primogênito que, devido a um parto prematuro, o qual deixou sequelas neurológicas, foi exigido de mim atenção exclusiva. Em 2005, minha caçula veio ao mundo e foi nesse momento que pensei que não voltaria mais à academia.

Em 2006, fiz o concurso da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), para o cargo de administrador, sendo aprovada, contudo nomeada apenas no ano de 2008. Um misto de sentimentos tomou conta de mim, pois a mãe estava saindo de casa. Ao adentrar na Universidade para trabalhar, resolvi, também, voltar a estudar e fiz minha primeira especialização, em Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal.

Nesse mesmo período, o meu filho mais velho iniciou sua vida escolar e percebi que a instituição não estava preparada para receber as crianças com deficiência, o que me causou susto, choque, raiva e vários outros sentimentos. Vi que tudo que eu havia estudado, não seria útil para ajudar meu filho. Iniciei pequenos cursos, a fim de encontrar os meios de auxiliá-lo no cotidiano, até que decidi fazer a minha segunda especialização, em Neuropsicopedagogia.

Depois dessa especialização, pude perceber o quão distante está o ideal da realidade no sistema de ensino que temos atualmente, sobretudo, quando se trata de educação inclusiva. Foi essa constatação dolorosa que senti e sinto há 15 anos, o que me motivou a fazer essa pesquisa.

Eu precisava saber, por exemplo, por que é tão difícil ensinar os alunos com deficiência? Por que se coloca tantos empecilhos para cumprir-se a legislação? Onde está, de fato, a humanização dos profissionais de educação?

Esse trabalho, para mim, se assemelha a uma peça de *patchwork*, ou seja, a arte de unir retalhos em torno de um tema central. Aqui, os retalhos são meus conhecimentos em Gestão Pública, os quais adquiri em 10 anos de experiência como servidora pública, bem como da graduação e especialização na área, também dos conhecimentos como Neuropsicopedagoga e 15 anos de experiência como mãe de adolescente com paralisia cerebral. O tema central que buscarei tecer com todos esses conhecimentos é a Gestão Escolar em uma perspectiva inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do Programa de Mestrado Profissional de Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), enquanto curso que mantém convênio com diversas universidades, distribuídas em todas as regiões do Brasil, dentre elas a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Tem como ponto de partida, a formação para o exercício profissional da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva. Tal formação é compreendida como exigência complexa, que desafia o gestor a rever a sua profissionalidade mediante inquietações sobre quais são as ações adotadas e praticadas pela gestão escolar de modo que a inclusão dos alunos com deficiência¹ ocorra no ensino regular.

Na literatura atual, pode-se encontrar duas terminologias: administração escolar e gestão escolar. O termo Gestão Escolar foi criado para se diferenciar da expressão Administração Escolar e trazer, para o contexto educacional, os elementos e conceitos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhorar o ensino.

Conforme destaca Lück (2010), a gestão escolar relaciona-se a uma atuação que foca em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva. Sendo assim, para esse estudo, a terminologia utilizada será a Gestão Escolar.

Uma vez situado a gestão escolar, a educação pública, em especial, passou e continua passando por diversas mudanças, o que acarreta ao gestor escolar desenvolver atribuições nunca antes exigidas referentes às demandas da comunidade escolar.

Para que a gestão responda aos anseios legais e, ao mesmo tempo, os da sociedade, ao qual a escola está inserida, cabe ao gestor ter propriedade de

¹ Para esse trabalho utilizaremos o termo Alunos/pessoa com deficiência por ser a terminologia utilizada na Lei 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

uma gama de conhecimentos envolvendo diversas áreas do saber, assim como possuir competências a respeito da mediação administrativa, que é *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2010, p.776).

Essa especificidade do gestor escolar ganha contornos de um comprometimento social, uma vez que a escola passa a ser concebida como um espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorrendo daí a necessidade de repensar e defender a escolarização como um princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Sendo assim, o movimento de inclusão, abraçado pelo gestor escolar, traz como premissa básica propiciar a educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional.

Para compreender os aspectos da inclusão da pessoa com deficiência na contemporaneidade, é fundamental analisar a proposta pedagógica vigente no sistema de ensino brasileiro: a Educação na perspectiva inclusiva. No senso comum, a Educação inclusiva refere-se unicamente à Educação destinada às pessoas com deficiência. Entretanto, é importante salientar que Educação inclusiva ou inclusão na Educação (SANTOS; SANTIAGO, 2010) atende a um público mais amplo do que aqueles indivíduos com necessidades educacionais especiais. Todos se inserem em uma proposta de inclusão, uma vez há sempre particularidades, diferenças e individualidades a serem consideradas e contempladas no currículo escolar.

A competência para a gestão escolar inclusiva, portanto, parece demandar um trabalho contínuo, reflexivo e coletivo, pois, segundo Tezani (2011), a Educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a Educação de todos os alunos e de toda a escola em permanente processo atualização. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de Educação inclusiva e, para que isso ocorra, faz-se mister a competência da gestão escolar, justamente para atender as necessidades dos alunos, valorizar

a diversidade, enriquecendo e promovendo uma verdadeira educação para todos via as intervenções no que compete ao gestor.

Além disso, é necessária a formação destinada aos gestores de modo que esses desenvolvam atitudes, conhecimentos e habilidades para a organização das demandas e do trabalho na coletividade dos vários segmentos voltados para a construção do espaço inclusivo, enfim, é primordial que a gestão escolar seja considerada como uma das partes proponentes e principal articuladora desse processo (TEZANI, 2011).

Considerando o contexto educacional da atualidade, que passa por uma busca constante de qualidade, Castro (2008) é claro ao afirmar, no que se refere à modernização da gestão, que o desenvolvimento de uma gestão escolar responsável, deve dar respostas consistentes às demandas sociais. Pode-se dizer, então, que as mudanças necessárias só ocorrerão se houver uma boa formação voltada aos profissionais, e, principalmente, para aqueles que estão na gestão e quando se trata de uma perspectiva inclusiva torna-se ainda mais complexa essa formação. Dessa forma, questionamentos foram postos como norteadores neste percurso investigativo, quais sejam:

- Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva?
- Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática?
- Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e a inclusão dos alunos com deficiência?
- Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas?

Frente à diversidade, entende-se a Educação Inclusiva como tema significativo e aberto à investigação. Sendo assim, elegeu-se o seguinte problema de pesquisa:

- Como adequar as formações iniciais de gestores da rede pública de ensino aos ditames das Políticas Públicas de Educação Inclusiva?

Tendo em vista o questionamento proposto os objetivos foram:

Objetivo geral:

- Proporcionar a reflexão sobre as atuais políticas públicas de Educação Inclusiva e o processo formativo de gestores da rede pública de ensino da Gerencia Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco – GRE/Petrolina, na perspectiva inclusiva;

Objetivos específicos:

- Mediar um contexto formativo voltado para as políticas públicas e gestão escolar inclusiva;
- Descrever as experiências formativas e identificar os potenciais e as dificuldades vivenciadas no processo formativo

Em busca de respostas para as questões norteadoras da pesquisa, a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, foi entendida como a mais coerente no escopo do projeto. A pesquisa-formação, que é um tipo de pesquisa-ação, visa à mudança de atitudes, de práticas, situações e condições, em função de um projeto alvo, que foi o que se pretendeu alcançar ao final dos encontros propostos, ou seja, uma mudança de percepção sobre a gestão de uma escola na perspectiva inclusiva.

Esse tipo de pesquisa, portanto, é atravessado por questionamentos políticos, onde implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige ainda uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados. “Trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão” (BARBIER, 2002, p. 104).

Com base em Thiollent (2011), quando ele diz que no decorrer do processo de investigação os aspectos argumentativos, presentes nas formas de raciocínio, são articulados, principalmente, em situações de discussão (ou de “diálogo”) entre pesquisadores e participantes é que foi escolhido como técnica de investigação para responder aos problemas desta pesquisa o que chamamos “Oficinas de Pesquisa-formação”.

As Oficinas-formação tiveram por objetivo trabalhar de forma a desenvolver uma escuta sensível, refletir sobre as experiências de gestão

escolar, problematizar os desafios e integrar conceitos e teorias da gestão e políticas públicas de educação inclusiva. Assunto que será debatido em um capítulo próprio.

A presente dissertação, denominada “Pesquisa-formação com gestores escolares da rede pública de ensino a partir de uma perspectiva da educação inclusiva”, está estruturada nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo: “A escola pública do século XXI e as Políticas Públicas neoliberais”, subitemens gestão democrática e políticas públicas da educação inclusiva tem por objetivo mostrar as mudanças ocorridas e as novas exigências para a formação adequada da escola pública do presente século, bem como a importância da gestão democrática nesse cenário e os princípios legais que regem a educação inclusiva.

O segundo capítulo: “O novo gestor escolar”, tendo como subitem o que se espera de um gestor escolar em uma perspectiva inclusiva, este capítulo serve como um norteador para os gestores escolares se orientarem com vistas a melhor compreender suas responsabilidades, considerando ser eles os líderes dos atores que compõe a instituição de ensino.

O terceiro capítulo: “Metodologia - A pesquisa-formação” e o subitem interpretação de dados traz explicação sobre o tipo de metodologia e como se desenvolveu a pesquisa. Também relata a forma como os dados foram interpretados.

O quarto capítulo: “Resultados e discussões”, onde destinado a relatar detalhadamente todo o percurso percorrido nos encontros das Oficinas-formação, seus achados, suas ações e (re)flexões acerca de cada assunto debatido e o que foi encontrado em cada momento.

Por último, as “Considerações finais”, dedicando-se aos arremates sobre o que foi construído, sobretudo via as imersões nas oficinas de pesquisa-formação, na construção e (re) construção de conhecimentos e reflexões, assim como perspectivas para investigações futuras sobre o tema pesquisado.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS

Com a Nova República, ciclo político aberto a partir de 1985, do autoritarismo ao regime democrático, a política educacional passou a ser submetida a dois propósitos distintos. De um lado, a educação humanizadora e libertadora, conduzida por políticas públicas propostas pelo estado. Contrapondo-se a esta encontrava-se a educação na perspectiva privatizante, que foi transformando a educação em um serviço cada vez mais assemelhado a uma mercadoria, funcionando em um quase mercado, seguindo orientações neoliberais.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito, um bem público, responsabilidade do Estado e da família. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que nasceu no processo neoliberal, inseriu os princípios de regulamentação da educação, sua estrutura e funcionamento, resultando na reforma da Educação brasileira.

Em tempos de educação regida sob os princípios neoliberalistas, um termo se destaca nos manuais: qualidade. Para a perspectiva neoliberal, a crise educacional é explicada pela profunda expansão desordenada e anárquica que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos, que demandaria uma reforma pelos princípios da racionalidade técnica, como os sentidos e eficiência e produtividade, por exemplo.

Ainda, como se isso não bastasse, a culpa recai também sobre os gestores dos estabelecimentos escolares. Em uma posição crítica à perspectiva neoliberal e, considerando alguns de seus aspectos, Gentili (2006) destaca:

A existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficiência da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como evasão, repetência, analfabetismo funcional, etc.(GENTILI, 2006, p. 5).

Para Coraggio (2001, p. 16), além do cálculo das relações financeiras de custo-benefício, o instrumental economicista da educação implica, em última análise, em uma gradual introjeção e institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e cultura educacional. Nesse sentido, a democratização da escola encontra-se imbricada ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, eficácia, em suma: a qualidade de serviços educacionais, dentro da visão neoliberal.

Em meio à mistura do processo de redemocratização vivido no país e à influência de um contexto neoliberal, a escola e, em particular, o gestor escolar, sofrem impactos, assumindo novos papéis. Um desses impactos se reflete, não em consequência do abandono do controle pelo Estado, mas em função do estabelecimento de uma reforma nova e diferente de controle (BALL, 2004), ou um processo de “re-gulação” (BALL, 2002, p. 5). Dessa forma, por exemplo, é que a figura central passa a ser o gestor (o gestor de um modo geral), o ator relativamente novo no palco das organizações do setor público (BALL, 2002).

Para Castro (2008), a gestão educacional necessita produzir uma transformação profunda na gestão educativa tradicional, que permita articular, efetivamente, a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo com o isolamento das ações educativas por meio do desenho de mecanismos mais dinâmicos de avaliação de resultados, de programas eficazes de compensação educativa e de sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão, como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade de gestão.

A reestruturação do sistema capitalista, nas últimas décadas, destacou a procura por eficácia e produtividade, levando os responsáveis pela Administração Pública a buscarem, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos. Na concepção de (2008), a ideia de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa, essa ideia vem se fortalecendo a partir do final do século XX.

O direcionamento das políticas públicas educacionais estão, em parte, sendo influenciadas pelos principais agentes globalizadores, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) (MAINARDES, 2007). As políticas públicas trazidas por esses agentes internacionais chegam às escolas públicas por meio de programas, projetos, planos e diretrizes curriculares, aprovados pelos governos e pelo legislativo, sendo considerados, para tanto, como parte da modernização e do redimensionamento das áreas socioeducativas.

As mudanças sociais, a globalização, os avanços tecnológicos dentre outros fatores, têm gerado pressões nas instituições de ensino para a promoção do desenvolvimento de modelos que as tornem mais inovadoras, flexíveis e criativas. Esses fatores tendem a maximizar os resultados propostos pelos financiadores da educação pública do Brasil, mesmo que isso tenha um custo em termos da precarização do trabalhador da educação, elevação dos índices de adoecimento mental dos docentes e ênfase nas dimensões quantitativas dos resultados (número de aprovações, índices nos indicadores, taxas de matrícula, etc.).

Mesmo tendo uma ênfase quantitativa nos resultados, o discurso que move as reformas escolares tem eco na palavra qualidade. Não é recente, portanto, que o discurso da qualidade passa, também, pela formação docente e, em particular, a formação do gestor escolar. Nesse tocante, mais uma vez as

formações² (na verdade, melhor caracterizadas como capacitações pontuais) são disponibilizadas de maneira superficial, descontextualizadas e não participativa.

Independente das críticas, é notório que as atividades relacionadas à gestão escolar foram profundamente alteradas em decorrência das reformas educacionais das últimas décadas, acarretando, assim, em tarefas mais complexas para os gestores escolares, além de provocar novas demandas, como a necessidade de “reconhecer que os novos diretores estão submetidos a um rol mais complexo de responsabilidades” (FORTUNATTI, 2008, p. 52).

Como o delineamento de um novo modelo social, as escolas se vem obrigadas a se empresariarem, buscando acompanhar a “evolução dos tempos”. A instituição de ensino agora não deve ser vista apenas como uma academia de saber, mas também como uma organização que planeja, cria e elabora estratégias, uma vez que, além de ser um centro de saber, ela assumiu uma roupagem de prestadora de serviços, independentemente de ser uma escola pública ou privada.

Seguindo essa trajetória organizacional, para dirigir a escola, não basta ser professor; atualmente, necessita-se mais que isso. O novo modelo de instituição cobra um gestor, um profissional que tenha conhecimentos, além dos saberes pedagógicos, que, até algumas décadas, eram suficientes. Hoje, para ser um gestor escolar, necessita-se de uma formação holística, polivalente e diversificada, e, quando é discutido sobre formação de gestores educacionais da rede pública de ensino, vê-se que não é essa a realidade.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde, em seu art. 208, determina que:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

² É com uma **formação permanente** que o docente/gestor poderá melhorar suas práticas e seus conhecimentos profissionais. É através do processo de reflexão que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele se adaptará as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas a realidade da instituição de ensino (grifo nosso).

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A escola, e, em especial sua gestão, vê-se obrigada a estar apta profissionalmente para atender, sobretudo, uma parcela da sociedade que requer atendimentos educacionais especializados, correndo ainda o risco de estar sendo replicadora da chamada deficiência do modelo social. Sobre isso, é importante sublinhar que a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (DÉBORA DINIZ, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a mudança que a perspectiva da Educação Inclusiva vem proporcionando, mesmo que de maneira lenta, é um dos grandes desafios encontrados pelo sistema educacional brasileiro, uma vez que impõe à escola a responsabilidade de trocar o paradigma da exclusão pela inclusão³, e, com isso, passar a educar para a diversidade, abrindo suas portas para todos os públicos, independentemente da cor, raça, cultura, religião e deficiências.

Para Roldão (2003), a Educação Inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde se aprende junto, quaisquer que sejam as dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando práticas educativas que contemplem diferentes metodologias, que tenham, em atenção, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

É possível relacionar, ainda, o paradigma da inclusão com os movimentos democráticos. Nesse sentido Romão (2000) diz que a escola inclusiva se baseia na diversidade e nas suas próprias contradições, estabelecendo um vínculo entre cidadania e democracia, à medida que a consciência de direitos e deveres constituiu o exercício da democracia, afinal não há cidadania sem democracia.

³ O paradigma da exclusão figurou fortemente na educação brasileira até meados do século XX, foi com o advento da Constituição Federal de 1988 e diversos outros instrumentos legais a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/15, que se iniciou o processo de transição para o paradigma de inclusão.

Não obstante as concepções acima, a realidade ainda suscita mobilização em torno do questionamento à estrutura do sistema de ensino, uma vez que se mostra segregativo, mantendo um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e os que ingressam na rede regular deparam-se com um baixo nível de aprendizagem ao longo do ensino fundamental, tendo, por consequência, muitas vezes, a reprovação e o abandono escolar.

O paradigma da inclusão e, portanto, a educação inclusiva, porta demandas concretas, no que diz respeito ao exercício da democracia, requerendo mudanças que priorizem a qualificação dos recursos humanos, eliminação de barreiras arquitetônicas, barreiras de comunicação e de transporte e a comunicação direta entre a comunidade acadêmica, pais, sociedade e demais profissionais qualificados para auxiliar na promoção da reestruturação do ambiente escolar, de modo a pôr em prática as políticas de inclusão.

Sobre a operacionalização das políticas inclusivas no contexto escolar, há férteis influências e contribuições da teoria administrativa, não na perspectiva da teoria mais antiga técnico-burocrática, mas sim por meio de um modelo mais flexível, inspirado na concepção das organizações que aprendem, assim como manter uma gestão mais participativa, para que a comunidade possa envolver-se e assim “garantir” o atendimento das necessidades dos grupos sociais menos favorecidos (TEIXEIRA, 2003).

Segundo Lück (2000), o conceito de gestão já pressupõe a ideia de participação, ou seja, o trabalho em conjunto de pessoas na análise de situações, decidindo agindo sobre qual encaminhamento que determinado fator irá tomar. O trabalho associado gera a busca por objetivos orientados pela vontade coletiva.

A despeito dos processos neoliberais que tendem a acentuar as diversas formas de exclusão, há que se remarcar, mesmo que nas contradições das dinâmicas sociais, um processo de institucionalização da democracia e o aperfeiçoamento da qualidade da Educação pública gerando algumas mudanças na forma de gerir as escolas no Brasil (LUCK, 2000).

Com a participação da comunidade escolar, ou seja, pais, professores, funcionários e alunos, busca-se o afastamento das tradições corporativas e uma descentralização de poder, promovendo a democratização da gestão nas escolas públicas, através de estratégias como a fixação de colegiados ou conselhos escolares com autoridade deliberativa e poder de decisão. É nesse cenário que surge a ideia de gestão escolar democrática, que envolve a participação da sociedade no cotidiano da escola, sem minimizar, contudo, as atribuições dos gestores escolares.

1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Foi no intercruzamento de dois movimentos contraditórios e de dimensões macro políticas, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, mas também com as investidas de projetos neoliberais, que muitas reformas educacionais foram gestadas, guardando, inclusive, marcas dessas contradições.

Têm-se, então, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases/1996 (LDB) e do Plano Nacional de Educação/2014 (PNE), destacando-se como passo decisivo para o processo de mudança no cenário educacional. A escola, após essas reformas, passou a ser compreendida como um espaço social, no qual se produzem e se transmite saberes que devem ser socializados a todos (MICHELS, 2006), e passou também a ser pensada por uma perspectiva da eficiência e produtividade.

De acordo com Conceição *et al.* (2006, p. 1), a gestão escolar foi entendida como gestão democrática, definida como “[...] a participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade”. Nesse modelo de gestão educacional, a sociedade participa ativamente para que a escola tenha sua formatação compatível com a realidade social a qual esteja inserida, ao mesmo tempo que precisa atender aos parâmetros da qualidade, que são estipulados, via de regra, por organismos internacionais e pouco sensíveis às realidades locais.

Para Ferreira (2001), a gestão democrática na educação é um valor ainda não totalmente incorporado à prática da educação nacional, provavelmente por conta das marcas contraditórias. Assim, implantada de forma legal, a gestão democrática requer do agente participante do processo um novo posicionamento na forma de gerenciar as ações da escola, de modo a demandar uma cultura de participação ativa, uma cultura ainda pouco praticada no Brasil⁴.

A despeito das influências neoliberais no âmbito educacionais e as consequentes contradições, é possível sublinhar as influências do processo de democratização, sobretudo, pela forma como o sujeito participa das ações e decisões são provenientes de suas experiências e oportunidades vivenciadas ao longo de sua história. A participação não deve ser vista como mera justa posição às atividades escolares, uma vez que é instrumento da democracia. Os atores necessitam aprender, participando e exercendo o direito de decidir de forma igualitária e justa dentro no cotidiano da escola.

Sabe-se que a gestão escolar democrática é um princípio constitucional e educacional e um elemento imprescindível para a qualidade do ensino, porém há de se reconhecer a distância que existe entre o ideal de gestão escolar democrática e a real gestão escolar democrática. O modelo de autoritarismo, centralização e verticalização demonstram a fragilidade das relações sociais existentes nas escolas públicas brasileiras, distanciando os usuários do acompanhamento e da fiscalização do serviço prestado, que é um dos requisitos da gestão democrática.

A gestão democrática impõe novas exigências à gestão escolar para atender as demandas, requerendo novas práticas escolares a serem desenvolvidas no interior da escola. Segundo Gracindo (2009, p. 138):

[...] cujas exigências indicam a necessidade de: participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar, autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais

⁴ O Brasil teve no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o desabrochar da cultura democrática, mas que foi abortado por golpes, inclusive militar.

envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola, à sociedade, dada sua dimensão pública.

Assim, uma gestão escolar democrática deve proporcionar a conscientização e a efetiva participação da comunidade escolar, a fim de contribuir para o uso racional dos recursos conquistados. Com a vontade dos envolvidos e a organização de ações pedagógicas e administrativas, que visam alcançar os objetivos educacionais, é possível transformar um cenário excludente em um ambiente voltado à Educação de qualidade para todos.

Segundo Paro (2011), para a construção de uma gestão democrática, pode-se estabelecer uma direção colegiada da escola, reestruturar a didática e o currículo escolar adequando a essa nova cultura; proporcionar a formação continuada do docente, facilitar a participação dos alunos e da comunidade nas decisões escolares, favorecendo o exercício da autonomia e cidadania.

Nesse sentido, o Estado democrático que, segundo Silva (2007, p. 66), se funda no princípio da soberania popular, que impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública, participação que não se exaure na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio da evolução do Estado Democrático, mas não o seu completo desenvolvimento, é cada vez mais responsabilizado, uma vez que é seu o encargo da promoção de formas de acesso de todos segmentos da população a um sistema de ensino que satisfaça as necessidades de todos os educandos.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política pública social é uma dimensão necessária da democracia nas sociedades modernas, uma vez que visa a diminuição das desigualdades estruturais produzidas por uma lógica de mercado pouco sensível àqueles que estão fora do campo competitivo. Tal política encontra-se estreitamente ligada aos valores da equidade⁵.

⁵ Senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos.

No quadro institucional, as políticas sociais integram um sistema de ação complexo, resultante de inúmeras causalidades e distintos atores e campos de ação social e pública: proteção contra riscos, combate à miséria, desenvolvimento de capacidades que possibilitem a superação das desigualdades e o exercício pleno da cidadania (IVO, 2004).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), pode-se dizer que a escola, hoje, deve ter um projeto pedagógico adequado à diversidade, que possa atender a toda a comunidade acadêmica, uma vez que este ambiente de ensino e aprendizagem, em perspectiva republicana, é concebida como uma instituição social que tem a obrigação de atender a todos, sem exceção, cabendo ao gestor escolar organizá-la para que esta porte-se como uma instituição democrática.

A partir do momento que se reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A Educação inclusiva assume, nesse sentido, espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A inclusão no âmbito específico da Educação implica em rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado, e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural, sem discriminação.

Sendo a escola o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Sendo assim, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à Educação é um direito constitucional. Segundo censo escolar de 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), havia 660 mil alunos com deficiência matriculados no Ensino

Fundamental e apenas 70 mil alunos no Ensino Médio. Estes números mostram a existência de problemas que ultrapassam os muros das escolas e adentram a sociedade.

Compreender os aspectos da inclusão da pessoa com deficiência na contemporaneidade é fundamental para analisar a proposta pedagógica vigente no sistema de ensino brasileiro: a Educação na perspectiva inclusiva. No senso comum, a Educação inclusiva refere-se unicamente à Educação destinada às pessoas com deficiência. Entretanto, é importante salientar que Educação inclusiva ou inclusão na Educação (SANTOS; SANTIAGO, 2010) atende a um público mais amplo do que aqueles indivíduos com necessidades educacionais especiais. Todos precisam de inclusão, pois todos apresentam particularidades, diferenças, individualidades, que podem ou não estarem presentes no currículo escolar. A Educação moderna, que ainda influencia os currículos e práticas docentes, busca justamente a normalização e a monoculturalização (SANTOS *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2002) afirmam que se faz necessária uma reestruturação das culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas, a fim de que se tenha um processo efetivo de inclusão nesses ambientes. Conforme o contexto apresentado, o termo “culturas inclusivas” deve ser entendido como valores necessários à inclusão, à massiva participação dos diferentes sujeitos escolares. Portanto, nessa dimensão, “são necessários valores éticos como cooperação e respeito mútuo, bem como exercício da cidadania, da promoção dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

Importante sublinhar que os chamados fenômenos da inclusão e da exclusão são precedentes das mesmas realidades, de modo que discutir os meios para proporcionar a inclusão social significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a escola é um lugar de inclusão/exclusão, que opera na regulação e produção de desigualdades.

Para o alcance das metas de Educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais, que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

As políticas públicas de Educação Inclusiva têm como foco basilar refletir sobre a importância e a necessidade da plenitude da pessoa com deficiência como cidadão de direitos. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa 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.

Em 1971, cria-se a Lei nº 5.692, cujo objetivo é alterar a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Já em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da Educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais

voltadas às pessoas com deficiência, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à Educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da Educação de alunos com deficiência.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei LDB de 1996, inicia-se uma nova era educacional, um estágio que evidencia o posicionamento de que as novas políticas não só garantem o acesso e permanência na escola, mas determina que é dever do Estado prover o acesso dos alunos portadores de deficiências preferencialmente em escolas públicas.

Os princípios definidos na atual política são ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação (CONEB/2008 e CONAE/2010), que no documento final salientam:

Na perspectiva da Educação inclusiva, cabe destacar que a Educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da Educação especial desde a Educação infantil até a Educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da Educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Ao invés de promover a mudança de concepção, favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, a atual política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Segundo Oliveira (2005), com todo respaldo legal, internacional e nacional, a partir da década de 1990, a política nacional de Educação especial assume a Educação Inclusiva como paradigma educacional, objetivando oportunizar a Educação democrática para todos, viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Para que se tenha essa Educação democrática citada por Oliveira (2005), é importante um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se volte para a organização das escolas com a formação dos gestores e professores visando um maior conhecimento quanto às diferenças de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico/motor e sensorial.

Sabe-se que há bastante complexidade quando o assunto é qualidade educacional e, principalmente, quando se trata de educação pública brasileira, e uma das principais vertentes que influencia diretamente a melhoria da educação ofertada é a formação do profissional que está à frente da gestão escolar.

Minimamente o gestor educacional necessita possuir bases éticas, fundamentos de conhecimento econômico-financeiro, além de legislação de ensino, educação inclusiva, gestão de pessoas, comunicação interpessoal, didática, projetos e pesquisas, dentre outros assuntos relacionados a administração. É necessário que esse profissional tenha consciência que ele trabalha numa área que ao mesmo tempo é uma prestação de serviço e que trata diretamente com pessoas, e, para tanto, requer muito conhecimento e competência.

E, nesse contexto, essa abordagem de conhecimento não é adquirida puramente com as práticas pedagógicas e necessita-se muito mais que anos de sala de aula e formações continuadas para professores. Esses professores, para se tornarem gestores, necessariamente têm que se capacitar para assumir tal função, uma vez que a mesma exige conhecimentos específicos, além dos resultados que são cobrados com base em números e metas.

CAPÍTULO 2

O NOVO GESTOR ESCOLAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS

A formação do gestor escolar vem ganhando destaque nas reformas e discussões sobre políticas educacionais, mas não sem as marcas das contradições oriundas dos processos de democratização e, ao mesmo tempo, do neoliberalismo. As mudanças sociais, a globalização, os avanços tecnológicos, dentre outros fatores, têm gerado pressões nas instituições de ensino para a promoção do desenvolvimento de modelos que as tornem mais inovadoras, flexíveis e criativas.

Essas exigências vêm pressionando as instituições de ensino, exigindo maiores habilidades e competências na gestão, de modo que:

A formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2009, p. 25).

Do gestor escolar são exigidas competências técnica e política, uma vez que esse agente é o responsável pela sinergia com os demais atores que fazem parte do processo educativo. Para que o trabalho do gestor escolar seja efetivado de maneira eficaz, é exigida uma grande capacidade de liderança. Cabe a este profissional guiar sua equipe na tarefa de interpretar e implementar as diretrizes das políticas públicas.

Segundo Araújo (2018), instaura-se, aqui, pressupostos claros da necessidade da formação gestora na contemporaneidade para a consecução de competência técnico-gerencial e política, que motive a equipe escolar em torno desse projeto de educação (viés político) e que também monitore as ações para que estas culminem em resultados efetivos (viés gerencial/técnico). Percebe-se que as competências para o cargo de gestor escolar são

essenciais e que a formação adequada é primordial para o desenvolvimento da função.

Carbone *et al.* (2009), acreditam que gestão por competência corresponde a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício de determinada atividade. Zarifian (2008) complementa argumentando que a competência está centrada em ter iniciativa, pró-atividade e responsabilidade diante de situações profissionais que surgirem.

Nesse contexto, a gestão por competência estrutura as ações de recursos humanos objetivando alcançar a eficácia organizacional, articulando o desenvolvimento humano e social juntamente com os objetivos da gestão organizacional, estabelecendo competências necessárias às pessoas para o alcance de suas metas.

Segundo Dutra (2008), a gestão por competência é um modelo de gestão que visa reconhecer, formar e ampliar conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo a agregar valor à organização e ao indivíduo. Articulada ao setor público, Silva e Mello (2013), compreendem que a gestão por competência se revela como um modelo de gestão para o alcance da eficácia organizacional, capaz de articular o desenvolvimento humano e social dos servidores com os objetivos da gestão organizacional.

Quando se trata de gestão escolar percebe-se a falta de um delineamento da função, não se sabe quais as verdadeiras atribuições do profissional que está à frente da instituição de ensino. As competências constituem-se como referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas ao gestor escolar.

Corroborando com o descrito, Paro (2010. p.766) afirma que “a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessas instituições”. Isso nos

mostra a necessidade de estudos aprofundados para auxiliar no desenvolvimento da formação adequada do gestor educacional.

De acordo com Fernades (2015), entre 2011 e 2012, o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) contou com 15 pesquisas inscritas no tema da formação de gestores, enquanto há mais de 6.600 sobre formação docente.

A educação pública passou e continua passando por diversas mudanças, o que acarreta ao gestor escolar desenvolver atribuições nunca antes exigidas, referentes a demandas da comunidade escolar. Para que essa gestão responda eficazmente aos anseios legais e, ao mesmo tempo, os da sociedade, ao gestor é cobrado uma gama de conhecimentos de diversas áreas do saber, como “ mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2010, p. 776).

Para atuarem como gestores escolares do século XXI, faz-se necessária uma formação específica, cujos objetivos, metas e ações visem apoiar a educação com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, absorvendo o que pode haver de positivo do discurso sobre a qualidade, eficiência e eficácia, mas mantendo-se centrado nos princípios democráticos, sobretudo em relação às perspectivas inclusivas.

Apesar da constatação de uma formação específica há que se enfrentar a ideia, ainda generalizada e sutil, que atravessa o sendo comum de que a preparação para o gestor escolar se faz somente na prática. Sobre isso e já na década de 1960, afirmava-se que: “É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo” (TEIXIERA, 1961, p.01).

E mesmo após meio século, o problema continua o mesmo. A falta de políticas públicas que sistematizem as formações dos gestores escolares da rede pública de ensino, especialmente em se tratando da formação inicial e continuada, apresentando-se como um dos gargalos para a efetiva qualificação desse profissional. Tem-se, aí, um processo de reciclagem ou treinamentos em serviços, capacitações de curta duração que são ofertadas após as reformas

educacionais, o que vai de encontro à real necessidade de formação de especialistas para a função de gestor escolar.

Visando a melhor satisfação da sociedade é que a moderna gestão de pessoas se assenta em um tripé: gestão por competência, democratização das relações de trabalho cujo objetivo é gerar ambientes propícios a inovação e intensiva qualificação das equipes que compõe a gestão do serviço público. A constatação da necessidade de se imprimir qualidade nas ações realizadas pela Administração Pública conduz à questão de como proceder para tornar possível o intento.

Segundo Kerr (2006), a gestão pública por competência traz uma nova visão para a administração pública uma vez que tem como objetivo estimular a aprendizagem e a disseminação do conhecimento, atribuir ao conhecimento a chave para a inovação e melhoria da gestão pública, alterar a separação entre o decidir e o executar criando um alto grau de envolvimento dos dirigentes e de servidores no ambiente de trabalho.

Sendo assim, torna-se imprescindível que a gestão escolar esteja apta para atender as necessidades de seus alunos e capaz de valorizar a diversidade, estabelecendo práticas político-pedagógicas, enriquecendo e promovendo uma verdadeira Educação para todos. Logo, para Rossi (2001, p. 10):

A prática de gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educacionais envolvidas (nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciar na definição de políticas de interesses públicos e de realização humana.

É de fundamental importância a formação voltada para os gestores de modo que esses desenvolvam atitudes, conhecimentos e habilidades para a organização das demandas e trabalho na coletividade dos vários segmentos, voltados para a construção do espaço inclusivo, enfim, é primordial que a gestão escolar seja considerada como uma das partes proponentes e principal articuladora desse processo.

2.1 O QUE SE ESPERA DE UM GESTOR ESCOLAR EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

Beyer (2005), ao defender a relevância da teoria de Vygotsky, diante da proposição da educação inclusiva, reporta-se às obras escolhidas deste, destacando o volume V, “Fundamentos de Defectologia” (1997), por considerar que “este texto constitui provavelmente a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência ” (BEYER, 2005, p. 1).

Segundo o autor supracitado, Vygotsky foi taxativo ao afirmar que as interações sociais são primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quer dizer, as trocas interpsicológicas são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento humano. Pode-se verificar que o psicólogo é contra a segregação de alunos com deficiência, quer dizer, a separação destes em escolas ditas especiais, pois ali as crianças estariam sujeitas a experiências psicológicas restrita ao grupo de iguais.

Logo, a educação dos alunos com deficiência, nas escolas comuns, passa pelo processo do direito à igualdade e à humanização dos sujeitos.

Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar tal desenvolvimento (BEYER,2005, p.1).

Para a construção de uma escola inclusiva vários aspectos precisam ser considerados, já que inclusão é o processo que garante o acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao convívio comum na sociedade, independentemente do tipo de deficiência.

A educação inclusiva constitui paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2009, p. 3).

Segundo Tezani (2004, p. 59), a inclusão escolar é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola. Para que haja essa reestruturação é de fundamental importância a participação do gestor escolar neste movimento, trazendo nova proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Mendes (2002, p. 71) traz alguns aspectos importantes para a construção da escola inclusiva:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Para alcançar esse patamar institucional a participação de todos os envolvidos no processo educacional é importante, mas o gestor escolar, dentro da perspectiva da escola inclusiva⁶, tem um importante papel, uma vez que é ele, o responsável por manter o equilíbrio sociopolítico da instituição. Para que isso ocorra é importante que o gestor apresente conhecimentos e habilidades que favoreçam a integração e a aceitação dos alunos com deficiência.

Azevedo e Cunha afirmam ser o papel da gestão, “oportunizar a integração entre os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando as diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades” (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 67).

Uma escola inclusiva necessariamente deve ser uma escola com gestão democrática, e esse modelo de gestão requer do representante da instituição

⁶ A escola inclusiva é aqui entendida como aquela que coloca em prática os parâmetros da educação inclusiva, de valorização da alteridade e de um ensino sensível às diferenças.

de ensino uma postura de liderança, fácil comunicador, gerente eficiente, capaz de fortalecer a equipe, conhecendo as necessidades dos pais e colaboradores. Enfim, educação, treinamento e socialização profissional são necessidades importantes para gestores escolares em uma perspectiva inclusiva.

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 temam 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 reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Os gestores são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontam para a construção de uma organização escolar com diversos níveis administrativos: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, bem como a criação de uma comunidade inclusiva que englobe planejamento e o desenvolvimento curricular, bem como a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa a compartilhar seus saberes em progresso contínuo.

O modelo de trabalho cooperativo é essencial para a educação inclusiva, e é de responsabilidade do gestor educacional proporcionar o desenvolvimento da equipe de modo a identificar lideranças nas unidades escolares, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos.

Segundo Tezani (2011), o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

No Brasil, os cursos de formação de gestores de escolas públicas, em sua maioria, não oferecem nenhum tipo de treinamento profissional na área de educação inclusiva, o que acaba acarretando em ameaça a efetiva liderança do

gestor, no sentido de criar um ambiente propício e promover o atendimento aos alunos com deficiência em suas escolas.

O gestor necessita ter conhecimentos básicos sobre os instrumentos legais que regem a Educação Inclusiva e definem os direitos das pessoas com deficiência, deve conhecer o modelo de deficiência social para melhor adequar a estrutura de sua escola, também necessita trabalhar sua equipe sobre os papéis e responsabilidades de cada um dentro do contexto da inclusão da pessoa com deficiência na escola. Como se pode observar trata-se de planejamento, treinamento e especialização de equipe, porque o gestor escolar não faz a escola inclusiva sozinho, mas sim é um trabalho coletivo.

Existe a necessidade de novos olhares e novas perspectivas para que haja uma mudança educacional e social. Não é mais pertinente trabalhos individualizados, a gestão escolar precisa vislumbrar ações coletivas. O gestor escolar necessita incluir o aluno com necessidades educacionais especiais não apenas no contexto acadêmico, mas também no contexto social.

Segundo Luck (2006), gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

A competência para a gestão escolar inclusiva só se adquirirá por meio de um trabalho contínuo, reflexivo e coletivo, pois a Educação Inclusiva é o resultado do comprometimento com a Educação de todos os alunos e de toda a escola (TEZANI, 2011). É preciso uma escola toda para desenvolver projeto de Educação Inclusiva e para que isso ocorra faz-se mister a competência da gestão escolar. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA: A PESQUISA – FORMAÇÃO

Pelo tema da pesquisa desenvolvida (educação inclusiva) ser de cunho social, e considerando a necessidade de provocar algumas intervenções no contexto da formação de gestores escolares, é que se optou pela pesquisa-ação, uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada para a resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

O método não se trata apenas de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, uma vez que a pesquisa-ação é uma metodologia da pesquisa social. Para Thiollent (2011, p. 14):

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de ação transformadora.

Ainda segundo Thiollente (2011), o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, seja o pesquisador ou os pesquisados, mas sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na referida situação. O objetivo da pesquisa-ação, então, passa a ser a resolução, ou o esclarecimento dos problemas da situação observada. Logo a pesquisa não se limita apenas a uma forma de ação, mas busca aumentar o conhecimento do pesquisador e a consciência dos participantes em torno do problema pesquisado.

O projeto trouxe em suas questões norteadoras um objetivo: causar reflexões - que não seriam alcançadas através de uma pesquisa tradicional. Sendo assim a pesquisa assumiu uma perspectiva do tipo pesquisa-formação (que é tipo de pesquisa-ação), que Lewin (1946/1948) descreveu como

constituída por uma sequência de etapas, compostas por ciclos de planejamento, ação e descobertas resultantes dessa ação.

A pesquisa-formação possibilita, também, a ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, resultando, de acordo com Thiollent (2008), na priorização de problemas a serem pesquisados e nas soluções a serem trabalhadas.

De acordo com Engel (2000), devido à sua característica dinâmica, é possível intervir na prática de modo inovador, no decorrer do próprio processo, e “não apenas por meio de recomendações na sua etapa final, aprofundando em situações particulares, de forma interativa, repleta de ciclos de reajustes para uma reflexão e uma ação mais esclarecidas” (MORIN, 2004,p.225).

A pesquisa-formação foi chamada no desenrolar do projeto de Oficinas-formação, onde visou provocar mudanças de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo, que é o que se pretende alcançar ao final dos encontros propostos, uma mudança de percepção sobre a gestão de escolas na perspectiva inclusiva. Tal compreensão de pesquisa é um questionamento político, implicando o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige ainda uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados.

A pesquisa-formação pressupõe a escrita coletiva, afinal é um processo vivido participativamente até o seu último ciclo, o que não ocorre na pesquisa clássica, na qual o pesquisador sempre é encarregado da redação final do relatório de pesquisa. “Os escritos são submetidos à discussão de todos. Isso não quer dizer que os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número de membros” (BARBIER, 2002, p. 105).

As Oficinas-formação, portanto, tiveram por objetivo trabalhar de forma a desenvolver uma escuta sensível, refletir sobre as experiências de gestão escolar, problematizar os desafios e integrar conceitos e teorias da gestão e políticas públicas de Educação inclusiva, gestão democrática e ética na gestão escolar.

Os trabalhos aconteceram com um grupo de 11 (onze) membros de escolas da rede pública de ensino, entre quatro gestoras, duas gestoras adjuntas, três professoras de ensino regular e duas professoras de atendimento educacional especializado, sendo as participantes indicadas pela Gerência Regional de Educação de Pernambuco Regional de Petrolina – GRE/Petrolina, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CEP/Univasf), por se tratar de uma pesquisa a qual envolveu seres humanos.

Ocorreram cinco encontros, todos na sala 1 da GRE, onde o primeiro, no dia 21 de fevereiro de 2018, foi destinado apenas a apresentação do projeto aos possíveis participantes, aberto a todos os gestores da rede pública de ensino que foram convidados pela GRE/Petrolina, com duração de duas horas. Nesse encontro falou-se o que seria trabalhado, qual a proposta da pesquisa, bem como a importância social do tema em questão. Os demais encontros foram marcados nesse primeiro momento com base na disponibilidade dos participantes.

Os encontros foram estruturados no formato de mesa redonda, onde todos os participantes tiveram oportunidade de expor seus pensamentos e opiniões acerca dos temas específicos para cada encontro. A pesquisadora apresentava o tema a ser trabalhado no encontro, sempre através de recursos multimídia, e abria-se espaço para o debate logo após uma explanação mais teórica com o objetivo de sanar possíveis dúvidas.

Cada encontro da Oficina-formação teve uma temática específica, trabalhada no decorrer das quatro horas do encontro, que foram das 08:00 às 12:00 horas. O primeiro encontro aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2018. Nesse primeiro encontro, a dinâmica foi diferenciada. Antes de iniciar qualquer debate sobre o tema do dia, ou qualquer assunto sobre educação inclusiva, após as devidas apresentações, a pesquisadora entregou ao grupo um questionário com nove perguntas, cujo objetivo foi verificar o grau de conhecimento dos participantes acerca do tema em questão.

No primeiro dia, de Oficina-formação, trabalhou-se o tema "Políticas públicas de Educação inclusiva", objetivando situar as participantes no contexto

legal da temática, mas não apenas trazendo a lei pura e simplesmente; buscou-se, nesse encontro, trabalhar a aplicabilidade das determinações legais no dia-a-dia do contexto escolar.

O primeiro instrumento legal a ser apresentado foi a Constituição Federal de 1988. Como a proposta de trabalho com o grupo era de reflexão no instante da apresentação dois grandes questionamentos foram levantados. O que é uma educação para todos, que determina o artigo 5º? Como a CF pode garantir o atendimento educacional especializado, disposto no artigo 208, III?

Com a apresentação do segundo instrumento, a Lei 13.146/11 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, trabalhando o item específico sobre Educação Inclusiva, artigos 27 e 28, pode-se esclarecer os direitos da pessoa com deficiência no contexto educacional e as obrigações do Estado, da família e da comunidade. A partir desse momento, os questionamentos que foram levantados sobre a CF começaram a ser respondidos e novas inquietações a serem levantadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/96, em seu capítulo V, também fez parte da roda de debate no primeiro encontro. Nesse momento viu-se quais educandos estão abrangidos pelo aparato legal e o reforço da necessidade de profissionais especializados para o atendimento desta clientela. E por fim o Plano Nacional de Educação (PNE)- Lei 13.005/14, com essa Lei o grupo pode verificar a responsabilidade de cada ente federativo, bem como discutir como está sendo pensada a aplicação das metas e estratégias contidas neste PNE.

A segunda Oficina-formação, intitulado "Conhecendo as deficiências", aconteceu no dia 07 de março de 2018. O objetivo do encontro foi apresentar as deficiências em uma perspectiva do modelo social de deficiência, mostrando que a dificuldade não está no aluno, mas sim no ambiente escolar que se encontra inadequado para atender essa parcela da sociedade, que o que está designado no artigo 5º da CF seja efetivado. Em um segundo momento, foi feito um trabalho com os participantes, chamado sentindo na pele, onde alguns, por meio do uso de cadeira de rodas e venda nos olhos, tiveram a

oportunidade de comprovar como o espaço físico das instituições de ensino são inapropriados para as pessoas com deficiência.

A "Ética na Educação Inclusiva e Gestão democrática" foi o tema da terceira Oficina-formação, que aconteceu no dia 14 de março de 2018. Ética é algo fundamental em todos os campos profissionais, mas quando falamos em inclusão da pessoa com deficiência torna-se ainda mais necessário. Considerando que a discussão sobre deficiência continua a veicular diariamente preconceitos e julgamentos que levam com frequência a ações de discriminação e de rejeição, e que se utilizam palavras carregadas de sentidos: anormal, retardado, débil, incapaz, inválido, mesmos não tendo espaço no campo científico, mas ainda são de uso popular corrente, é que se faz necessária o debate acerca da ética ao se trabalhar com a pessoa com deficiência, uma vez que, não muito raro, é o ambiente escolar o único local onde os alunos aprendem a lidar com o diferente de forma respeitosa e discriminatória. Nesse encontro, ficou clara a importância de ser trabalhada na escola, a partir dos princípios éticos a recusa de estereótipos desvalorizantes e de discriminações em relação às pessoas afetadas.

Completando o trabalho do dia, a gestão democrática ganhou espaço, uma vez que, ao discutir a seara da Educação inclusiva, vários atores estão envolvidos no processo, seja a gestão da escola, os professores, funcionários, pais e toda a comunidade. Foi importante esclarecer aos participantes o que seria essa gestão democrática, como se dá, qual o papel de cada agente nessa comunidade social e transformadora.

O último dia de Oficina-formação ocorreu em 04 de abril de 2018. As "Relações interpessoais e gestão de conflitos" foi o tema debatido nesse dia. Considerando que a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a Educação de todos, os alunos, escola, família e sociedade, viu-se a necessidade de abordar esse tema, que remete a análise da postura do gestor escolar no papel de líder de equipe.

Após o debate do tema, foi entregue ao grupo o mesmo questionário que foi trabalhado no primeiro dia de Oficina-formação. O objetivo foi verificar se,

após os quatro dias de Oficina-formação, as ideias e perspectivas sobre o que vem a ser uma escola inclusiva permanecia a mesma.

Endente-se que por se tratar de um assunto amplo, apenas quatro Oficinas-formação, totalizando 16 horas, não foram suficientes para esgotar todas as possíveis (re)flexões das participantes. Contudo, a própria carga horária de trabalho do grupo nas suas respectivas escolas impossibilitou um número maior de encontros.

Os encontros foram registrados através de gravações de áudios, as quais foram autorizadas pelas participantes no momento em que as mesmas assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE).

3.1 ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação do MEC, em 2016, Petrolina contavam com 1.235 alunos com deficiência estudando em classes comuns, ou seja, 84,1% do total de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou super dotação - esse número refere-se à população de 4 a 17 anos. Desse total, 1.125 encontrava-se na rede pública de ensino, 540 no Ensino Fundamental séries iniciais, 306 séries finais e apenas 144 no Ensino Médio.

Os dados mostram que aproximadamente 27% dos alunos com deficiência conseguiram chegar ao Ensino Médio. Esse percentual relativamente baixo foi o primeiro motivo para escolher a cidade de Petrolina/PE para a realização desta pesquisa. O segundo motivo, que complementa o primeiro, é que na referida cidade existem três Instituições de Ensino Superior Públicas, Universidade Federal do Vale do São Francisco – (Univasf), Universidade de Pernambuco (UPE) e Instituto Federal de Ensino (IF/Sertão), todas contando com o sistema de cotas para pessoa com deficiência.

Para a realização dessa Pesquisa-formação, cujo o foco foi o Ensino Médio, o apoio da Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco (GRE/Petrolina) foi fundamental. Todos os encontros, desde a apresentação do projeto aos gestores escolares às Oficinas-formação

ocorreram nas instalações da GRE/Petrolina, contando com toda a infraestrutura e apoio de pessoal, principalmente da equipe da Coordenação Geral de Desenvolvimento do Ensino (CGDE), responsáveis pelo contato inicial com todos os gestores, para que se fizessem presentes ao primeiro encontro no dia 21 de fevereiro de 2018.

3.2. A LAPIDAÇÃO: ANÁLISE DE DADOS

Bardin (2011) define análise de conteúdo como qualquer técnica utilizada para fazer inferências através da identificação objetiva e sistemática de características específicas da mensagem podendo-se apresentar os resultados através de indicadores quantitativos e qualitativos.

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p.570).

Após um estudo visando fundamentar as questões da pesquisa pode-se identificar qual o perfil do grupo que melhor responderiam as questões. Inicialmente o estudo foi definido para um grupo de 15 gestores escolares em exercício. Contudo, o grupo convidado não mostrou interesse pelo trabalho. Assim, a nova composição passou a ser de 3 gestores, 2 gestores adjuntos, 2 professores de AEE – Atendimento Educacional Especializado e 3 professores do ensino regular.

Faz parte do corpo principal desta pesquisa o material proveniente das transcrições dos áudios das Oficinas-formação, bem como a observação direta do pesquisador, compondo, assim, um processo de reflexão-ação coletivo. O diferencial dessa metodologia é considerar a voz do sujeito, seja ela o participante ou o pesquisador, seu ponto de vista, seu sentido, não apenas para um registro e uma futura interpretação: a voz do sujeito compõe a tessitura da metodologia da investigação.

Segundo Oliveira (2008), a constituição do *corpus* do texto é a tarefa que diz respeito à constituição do universo estudado, é onde conterà os traços do conflito e do argumento, e análise do conteúdo permitirá construir indicadores, valores, atitudes, opiniões. Para realizar a análise de conteúdo, foi determinado um caminho com três etapas: levantamento e refinamento de dados, transcrição e exploração sistemática dos dados e por fim a análise dos dados.

A primeira coisa feita foi uma escuta cuidadosa de todo o material gravado, com o objetivo de produzir uma melhor transcrição. Nesse momento, foi possível perceber detalhes que não foram percebidos durante as Oficinas-formação, a exemplo da linguagem utilizada pelo grupo, para se referir a determinadas situações. Conforme Gill (2008), a linguagem não é o meio neutro de refletir ou descrever o mundo, já que o discurso tem importância central na construção da vida social.

Concluída a fase de levantamento de dados, deu-se início a transcrição dos áudios e leitura dos questionários. Nesse momento, foi criado um referencial de codificação e comparação entre as falas dos participantes, assim como as respostas escritas. A codificação foi utilizada, uma vez que ficou evidente a separação que existiu durante todos os encontros, o dos gestores e adjuntos e o grupo dos professores.

A codificação busca a transformação sistêmica dos dados brutos em unidades com a finalidade de alcançar uma descrição exata das características relevantes do conteúdo, é a busca pela existência de “ um ele entre os dados do texto e a teoria do analista” (BARDIN, 2007. p.97).

Por fim, a terceira e última fase, denominada tratamento dos resultados. Nesse estágio metodológico, os resultados brutos começam a ser trabalhados

no sentido de buscar um significado, buscar ser validado. Pretendeu-se ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, procurou-se encontrar o sentido latente por trás do imediatamente apreendido.

A fase da análise de conteúdo buscou coerência com o objetivo desta dissertação que é a formação para o exercício profissional da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva.

3.3 ACHADOS IMPORTANTES NO PERCURSO

3.3.1 O PÚBLICO

A pesquisa estava desenhada para 15 (quinze) gestores, os quais haviam sido convidados pela GRE/Petrolina dando sua concordância em participar das Oficinas-formação, contudo no primeiro dia da pesquisa compareceu um grupo misto, de gestores, gestores adjuntos e professores, totalizando apenas 11 (onze) componentes.

3.3.2 A QUALIFICAÇÃO

Foram quatro encontros, totalizando dezesseis horas de diálogos e reflexões e em todos os momentos as participantes foram claras ao afirmar que não eram qualificadas para trabalhar com a educação inclusiva, que não receberam as formações iniciais e continuadas adequadas para se sentirem aptas a fornecer uma educação inclusiva.

3.3.3 A RESPONSABILIDADE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sentimento de que a responsabilidade para com os alunos com deficiência não pertence a coletividade pareceu cristalizado no grupo. Não se via que os alunos com deficiência é um aluno como os demais e sendo assim é de responsabilidade dos gestores, professores e de todos que compõe o quadro funcional da escola.

3.3.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A ideia do que vinha a ser uma Gestão Democrática Participativa era algo deturpado na cabeça das participantes ao iniciar a Oficina-formação, para as gestoras esse modelo de gestão diminuiria seu poder dentro da escola, para as professoras seria mais trabalho e para todas ter os pais mais próximos traria muitos problemas. No final do encontro depois de muito debate e explicações verificou-se que para a escola inclusiva esse modelo de gestão é o mais adequado.

3.3.5 GESTÃO DE CONFLITOS

Foi um momento dedicado a pensar a importância da postura do líder da equipe ao lidar com o outro e consigo mesmo. Como saber conviver com a diversidade de forma cautelosa analisando as consequências de seus atos e implementando as alternativas mais adequadas.

3.3.6 A PARTICIPAÇÃO POR ENCONTRO

Primeiro – 11

Segundo – 9

Terceiro – 9

Quarto – 5

CAPÍTULO 4

EMERGÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR NO DESVELAR DAS OFICINAS-FORMAÇÃO

4.1 O INÍCIO

Esse projeto foi pensado para estudar a formação dos gestores escolares em uma perspectiva inclusiva. Para tal, buscou-se analisar como se dava os cursos de formação inicial para o cargo em tela, e verificou-se que o tema educação inclusiva não era contemplado.

A formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2009, p. 25).

Como a instância máxima de uma instituição de ensino não tem conhecimento técnico para atender às determinações legais? Como o líder dessas instituições podem gerenciar suas equipes sem conhecimento técnico?

Com a perspectiva de que a aprendizagem se dá num processo permanente esses momentos de Pesquisa-formação com os gestores seriam momentos de (re)-flexão a respeito do tema Educação Inclusiva sobre a visão da gestão escolar.

Após vários encontros com a equipe da Coordenação Geral de Desenvolvimento do Ensino (CGDE), chegou-se à conclusão que o contato com os gestores deveria partir da própria GRE/Petrolina, e assim foi feito. E, em 21 de fevereiro de 2018, às 09 horas, estavam presentes à sala 01 da GRE a pesquisadora, seu orientador, 16 (dezesseis) gestores da rede estadual de ensino de Pernambuco, regional Petrolina/PE, e uma representante da Gerência Regional de Ensino de Petrolina/PE.

Este primeiro contato teve como foco apresentar a proposta da Pesquisa-formação, aqui intitulada "Oficinas-formação, sua importância, seu objetivo, seu impacto", não só na gerência da instituição de ensino, mas na

relação humana dos atores que compõem aquela comunidade, dentro e fora da escola.

O encontro deve início com a representante da GRE fazendo as devidas considerações, em seguida o orientador da pesquisadora expôs a importância do modelo de pesquisa e, principalmente, do assunto pesquisado, e apresentou a pesquisadora. Em seguida, passou-se a fala a pesquisadora que detalhou a proposta do projeto, explicando cada item das Oficinas-formação, iniciando pela importância do gestor escolar no processo de educação inclusiva, passando por cada tema a ser trabalhado nos quatro encontros subsequentes: Políticas públicas de Educação inclusiva, Conhecendo as deficiências, Ética na Educação Inclusiva e Gestão democrática e Relações interpessoais e gestão de conflitos.

Após a explanação da pesquisadora, passou-se a palavra aos gestores que, timidamente, foram relatando situações onde necessitaram de conhecimento sobre Educação Inclusiva na gestão de suas escolas. Nesse momento, foi solicitado que aqueles que tivessem interesse em participar das Oficinas-formação dessem seus nomes.

Os 16 (dezesesseis) presentes aceitaram, mas com a condição de mudarmos o dia das oficinas e o local. O que aconteceria aos sábados e na Univasf. Assim no novo contrato estipulou que os encontros seriam às quartas-feiras e na própria GRE. E após duas horas aproximadamente o primeiro momento foi concluído.

4.2 A PRIMEIRA OFICINA-FORMAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dos 16 (dezesesseis) gestores que se comprometeram a participar da pesquisa, apenas 4 (quatro) estiveram presentes no primeiro dia de formação, duas escolas mandaram as gestoras adjuntas e cinco mandaram professores. As outras cinco não compareceram, tampouco justificaram a ausência.

A baixa participação de gestores, associado as justificativas trazidas pelas professoras, principalmente da AEE, sugere pouca atenção ao tema, ou que o gestor ainda não se apropriou da ideia do que vem a ser uma escola

verdadeiramente inclusiva, o que tornasse ainda mais grave o fato de não estarem presentes.

“ Aluno com deficiência é assunto do professor de AEE, por isso que ela me mandou” (Professora de AEE 1).

“A gestora tem muito o que fazer e não tem tempo para tratar com alunos com deficiência, sem contar que ela não tem jeito com eles, por isso que ela me mandou” (Professora de sala regular A).

Para Nóvoa (2006), a qualificação do gestor e professores se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências.

Qual o motivo dessa segregação? Por que a educação inclusiva não é vista como pertencente à educação regular?

O gestor tem grande importância na escola sendo necessário que ele busque sua atuação baseada na diversidade. Em consequência da liderança que exerce, todos que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações, neste sentido deve ser o primeiro a ter consciência da importância da escola inclusiva implementando práticas que favoreçam este princípio, dando a escola unidade, e não atribuir dois espaços: um de ensino regular e um de educação especial (CAVALCANTI, 2014. p.1018).

A proposta inicial da pesquisa não foi afetada por não ter no público participante os 15 (quinze) gestores propostos no projeto de pesquisa, uma vez que, no Estado de Pernambuco, para ser gestor escolar, o professor precisa ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no Sistema de Ensino Público ou em Instituição de Ensino Particular; ter cumprido os três anos de estágio probatório; possuir formação para o magistério, com licenciatura plena em qualquer área de atuação da Educação Básica. Logo, sob esta ótica, todas as participantes são potenciais gestoras.

Passado esse primeiro momento de justificativas e dos motivos por terem vindo professores no lugar dos gestores e, após a pesquisadora explicar que o desenho da pesquisa tinha sido feito para gestores, pôde-se iniciar verdadeiramente os trabalhos do dia.

Antes de começar a apresentação/reflexão do tema preparado para esse encontro, que aconteceu dia 28 de fevereiro de 2018, das 08:00 às 12:00 horas, a pesquisadora distribuiu entre participantes um questionário, contendo 9 (nove) questões abertas, cujo objetivo era verificar o nível de conhecimento sobre Educação Inclusiva, de cada participante.

As participantes tentaram transmitir, através de suas palavras, afetividade com relação ao assunto, porém o que realmente apareceu foi pouco conhecimento. Utilizaram respostas curtas e que não traziam o conceito de inclusão, mas de inserção. Temas como qualificação profissional e adaptações físicas foram expostos com bastante recorrência, tanto para justificar a falta de inclusão nas escolas, bem como uma possível solução para tornar a escola inclusiva. Entretanto, verificou-se bastante otimismo nas palavras do grupo, principalmente quando trouxeram a necessidade e a urgência de mudanças. Porém nenhuma respondeu à pergunta que foi feita. Ninguém disse como elas encaram a inclusão na escola.

Através da Declaração de Salamanca sinaliza (UNESCO, 1994, p.143):

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Ao perguntar como é a relação com os alunos com deficiência, algumas participantes disseram que tinham uma boa relação com os alunos deficientes pelo simples fato de falarem com eles. Outras disseram que, “infelizmente”, não têm tempo para estabelecer uma relação com os alunos. Existe, aqui, uma situação a ser analisada com um pouco mais de atenção, e até algumas indagações. O que impede de se ter uma maior interação com os alunos com deficiência? Não se está, aqui, falando de um contexto de sala de aula. Por que responsabilizar apenas um ator da escola, o professor de AEE, para se relacionar diretamente com o aluno com deficiência?

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE),

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 87)

Quando foi perguntado se o gestor da escola tem demonstrado um empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas, visando garantir não apenas a permanência dos alunos com deficiência, como também uma educação de qualidade para os mesmos, duas respostas tiveram destaque:

“Sim, porque a escola tem rampa e banheiro adaptado” (Professora A).

“Sim, a escola recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, e, com esse recurso, pode-se adequar a estrutura física da escola para atender os alunos com deficiência” (Gestora A).

Esses foram alguns pontos destacados dos questionários, os quais demonstraram, no primeiro momento, a fragilidade no conhecimento das participantes acerca do tema trabalhado. Pela forma como responderam, ficou claro que existe empatia pelo tema, porém falta conhecimento técnico/conceitual, algo que se mostra muito importante para o contexto diário da escola.

Após a resposta do questionário, iniciou-se o debate sobre as Políticas Públicas de educação inclusiva, onde as participantes demonstraram conhecimento sobre a existência da legislação, ou parte dela, porém desconheciam o tema que estava sendo trabalhado, quer dizer, nunca haviam parado para um estudo/debate dessa legislação.

Esse primeiro dia foi de grande importância, tanto para todo o grupo quanto para a pesquisadora. Era tudo muito novo para todas, elas nunca haviam participado de uma pesquisa-formação, em que as participantes sempre estavam relatando que nunca haviam participado de uma “formação” onde pudessem se expressar, todas as formações já vêm prontas e elas só escutam.

Na medida em que o tema ia sendo apresentado, o grupo não parava de anotar tudo que era dito. Essa cena mostrou o quanto elas necessitavam aprofundar os conhecimentos sobre a legislação que trata da educação

inclusiva. Elas sabiam da existência dos instrumentos legais, mas nunca pararam para interpretá-los detalhadamente como estava sendo feito. Analisou-se a Constituição Federal, Lei da Pessoa com Deficiência, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação.

O que mais foi discutido nesse dia, foi a falta de qualificação de toda a equipe da escola para lidar com a educação inclusiva. As formações são muito superficiais e, muitas vezes, não agrega nenhum conhecimento novo. Para os gestores, não é dada nenhuma perspectiva, com vistas a melhorar a educação inclusiva. Para as participantes, até os professores de AEE, não tem a qualificação necessária. Viu-se que essa falta de qualificação é algo que gera angústia, principalmente nas professoras de ensino regular.

"Eu passei um ano inteiro com um aluno especial na sala de aula e não sabia o que fazer com ele. Ele ficava na sala sem fazer nada"
(Professora B).

Possivelmente, em decorrência dessa falta de conhecimento, os atores que fazem parte do contexto escolar não conseguiam interagir de modo a proporcionar um trabalho transdisciplinar para o aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo as professoras participantes, existe um abismo entre o professor de ensino regular e os alunos com deficiência.

Para esses profissionais, a responsabilidade é apenas do professor de AEE. Não buscam fazer adaptações em suas atividades ou avaliações, alegando-se desconhecimento para trabalhar com esse público. Assim, também são os gestores que depositam toda a responsabilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nos professores, uma vez que são eles que lidam diretamente com os alunos. É importante lembrar que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10)

Outro ponto forte que foi muito debatido, foi a ausência das famílias na escola para um trabalho em parceria. Esses pais, muitas vezes por

desconhecimento, depositam toda a responsabilidade na escola. Muitos alunos não têm laudo médico confirmando a deficiência, e isso impossibilita o acesso à sala de AEE. Alguns pais são convidados a levar seus filhos para um especialista e estes reagem com muito preconceito.

Em 2014, foi lançada a NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas de Educação Especial, onde deixa claro a não necessidade de laudo para os alunos terem acesso a uma sala de AEE. Mesmo assim, as crianças com algum tipo de necessidade educacional especial só podem ter acompanhamento da AEE se apresentarem laudo médico. E mesmo os que têm laudo e são acompanhados pelos professores da AEE, não encontram nenhuma adaptação em seus currículos e são aprovados compulsoriamente com rendimentos quase zero.

As participantes se mostravam muito ansiosas cada vez que se adentrava no tema políticas públicas. Chegaram ao ponto de se irritarem com as imposições legais. Diversas vezes, afirmaram que as leis foram jogadas em seus colos e que não é dado nenhum tipo de apoio. Quando se falou da obrigatoriedade de currículos pedagógicos adaptados foi um dos momentos mais tensos, todas falando ao mesmo tempo. Várias questões foram levantadas: falta de conhecimento pedagógico para fazer essas adaptações, falta de tempo, de recursos, enfim, pensou-se em muitas causas para não ter tais adaptações.

Não existe diálogo entre professor de ensino regular e os professores de AEE, a troca de informações fica dificultada devido ao fato dos professores de ensino regular acharem que essa interação não faz parte das atribuições dos professores da AEE. E os alunos com deficiência ficam apenas ocupando espaço na sala, sem nada para fazer.

"Professores do ensino regular se negam a ficar com uma turma que tenha alunos com deficiência e essa negação acaba sendo aceita, vêm como castigo" (Professora C).

"Passamos esses alunos direto e, infelizmente, eles serão barrados no ENEM, esse negócio de educação inclusiva é muito exclusiva" (Gestora adjunta A).

"O que está escrito é muito bonito, mas quando chega um aluno com deficiência na sua escola, com esse negócio de incluir na sala regular

faz é excluir, porque a realidade é que não somos preparados, as escolas não são preparadas (Gestora B).

Para Orrú (2017), é, nesse compasso das políticas afirmativas na educação nacional, que os mecanismos de exclusão vigoram, propagam-se e se perpetuam. Percebe-se, até aqui, o quão preso ao modelo biomédico de deficiência as instituições de ensino ainda estão, mesmo as instituições de ensino estando extremamente deficientes para receber os alunos com deficiência. O diagnóstico clínico é o principal dispositivo para irrompê-las de barreiras atitudinais excludentes e que tem ganhado espaço dentro da escola e essa, por sua vez expropria-se da educação e sua atribuição social.

4.3 A SEGUNDA OFICINA-FORMAÇÃO: CONHECENDO AS DEFICIÊNCIAS

O segundo encontro, que aconteceu dia 07 de março de 2018, foi iniciado com a seguinte pergunta: O que é deficiência? Antes de dizerem qualquer coisa, foi dito que discordavam do termo deficiência, porém não justificaram o motivo da discordância. Em seguida, uma participante trouxe um relato pessoal onde descreveu um período de sua vida que ficara temporariamente limitada e viu o quanto é difícil ser/estar deficiente.

No grupo, havia uma professora que foi acometida pela poliomielite e ela trouxe a sua contribuição enquanto deficiente. Disse que são pessoas muito perceptivas e que sempre notam os olhares ou as atitudes por mais discretas que sejam, desenvolvem essas habilidades como instrumento de defesa. “Só sabe o que é não ser aceito quem é deficiente”. Ela completou: “Se não formos aceitos em casa, não saberemos nos defender para ser aceito na sociedade”.

Ao perceber que o tema traria muito debate, a pesquisadora mudou a estratégia que havia planejado para o dia, não utilizando nenhum recurso áudio visual. Trabalhou apenas com o levantamento de questionamentos, os quais dividiu o grupo em gestoras e professoras, cada um tentando se esquivar das responsabilidades.

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as pejeas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e re-

inventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos (ORRÚ, 2017, p.46).

O pensamento de que a responsabilidade dos com os alunos com deficiência não pertence a coletividade pareceu cristalizado na cabeça dos grupos, gestoras e professoras, cada qual tentando se esquivar, mostrando que, para elas, a inclusão ainda é um problema fundamental, independente da probidade nas políticas afirmativas de educação.

A segunda pergunta feita ao grupo foi: Quem é deficiente, a pessoa ou a sociedade? Foram unânimes em afirmar que a sociedade é deficiente, iniciando pela família, uma vez que é nesse núcleo que se inicia o processo de preconceito. Como a família veio ao centro da discussão, foi feito um terceiro questionamento – Se a família não sabe e nem tem condições de dar o apoio necessário a pessoa com deficiência, mas sabe que tem que colocar a criança na escola. questiona-se o que a escola pode fazer para ajudar? Como a escola pode minimizar a deficiência social?

Nesse momento, algumas respostas começaram a contradizer o que havia sido respondido no primeiro dia de Oficina-formação. No primeiro dia, afirmaram que uma das maiores dificuldades era a não aceitação entre os alunos ditos normais com relação aos que possuem alguma deficiência. Nesse segundo encontro, falaram que os alunos aceitam e cuidam dos deficientes. Como bem diz Orrú (2017), a inclusão retira a escola da zona de conforto para que ela perceba que a solução não é fingir que lida bem com as diferenças, tampouco se iludir que a tolerância, aceitação, amenização das e nas circunstâncias problemáticas da inclusão sejam ações não excludentes. Uma gestora afirmou, dizendo:

“Existe a aceitação aluno-aluno. As crianças aceitam mais o outro que os adultos”. (Gestora C)

Um ponto muito importante que foi exposto por uma professora, é que, quem trabalha com os alunos com deficiência, em especial os professores, necessita de cuidados. Para ela, é muito desgastante esse trabalho, uma vez que, em muitos casos, têm-se mais de um aluno com deficiência em sala e não se tem nenhum auxiliar para dar suporte.

Outra temática trazida foi a presença dos professores de AEE, que só estão na escola duas vezes por semana e precisam dar conta de inúmeros casos de alunos com deficiência. Isso chamou a atenção para a segunda discrepância com as respostas do questionário. O número de alunos com deficiência que foi colocado nas respostas em muitas escolas não chega a 1% do total de alunos, sempre girando em torno de cinco e menos de 10. E, nesse encontro, dizem que os professores da AEE chegam a ter 14 alunos em sua sala.

Quando se falou das professoras de AEE, ficou evidente que os atores da escola depositam, exclusivamente nessas professoras, a responsabilidade pelos alunos com deficiência. Então, surgiram justificativas tais como: elas são capacitadas para tal, nós não recebemos essas capacitações, o Estado não apoia. Uma das professoras de AEE foi incisiva ao afirmar que:

"Todos os professores, independentemente de ser da AEE, têm que estarem preparados para receber qualquer tipo de aluno" (Professora de AEE 1).

Foi, nesse instante, que uma participante discordou, afirmando que a educação inclusiva caiu de paraquedas, que ninguém foi preparado. A falta de preparo dos professores foi extremamente debatida. E as consequências desse despreparo também, exemplos foram trazidos: alunos com deficiência que chega ao Ensino Médio sem o menor conhecimento, sem estar alfabetizado, abandono escolar, famílias que tiram seus filhos da escola por verem que não está havendo evolução.

Para Michels (2010), a educação especial, é uma modalidade com características muito próprias, uma vez que não substitui o Ensino Fundamental e Médio, mas deve complementá-los transversalmente. Os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, já que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum.

Algo de muita relevância foi dito por uma professora de AEE 2: "Essa formação era para os gestores. Diz, aí, quantas gestoras têm aqui?". E ela continuou: "A realidade é que os gestores não têm interesse para se apropriar do assunto, então as escolas permanecem como estão e quem sai perdendo são os alunos".

“Para as gestoras é muito complicado está nesse posto e ainda ter que se preocupar com os alunos com deficiência” (Gestora adjunta B).

Diante da colocação desta gestora adjunta, a educação inclusiva é tida como um apêndice da educação; ela não está inserida e, sendo assim, não cabe a eles, os gestores, se preocupar com tal assunto. A educação inclusiva não é vista como de responsabilidade de todos que fazem parte da escola.

Após muito debate acerca da segunda pergunta, onde era perceptível um movimento de transferência de responsabilidades, foi feita a seguinte pergunta: No caso de um professor ir até você, gestor, e dizer que não sabe como trabalhar com um aluno deficiente, qual seu posicionamento? O que professor, gestor e GRE podem fazer, em conjunto, por esse aluno?

O primeiro posicionamento foi chamar a família, e a resposta foi logo quebrada com a afirmação de que muitas famílias não querem aceitar que seus filhos tenham alguma deficiência e a escola não a tem como parceira. Reforçou-se o preconceito das famílias com relação ao assunto. Nesses casos, as escolas ficam receosas, temendo um processo por parte das famílias.

Na Declaração de sobre necessidades educativas especiais, de 1994, em seu art. 6º, é trazido a necessidade de parceria entre os atores que compõem a instituição de ensino e os pais: uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e os pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão.

Percebeu-se, pelas falas das professoras, que a gestão da escola cobra além do que é ofertado para os docentes, exige deles uma postura e conhecimentos, os quais eles, os professores, não têm. Esses agentes trabalham com salas de aula com um número de alunos maior que capacidade, mais uma vez reforçam a falta de capacitação.

Nesse momento, surgiu mais uma nova discrepância nas respostas, já que, em um momento anterior, foi dito que a GRE disponibiliza capacitação para professores, só não para gestores. Quando as participantes afirmam que não recebem capacitação, estão falando que o modelo não é eficaz? Que a

forma como são feitas as capacitações ofertadas pela GRE não atingem o fim desejado?

Como as gestoras se posicionaram muito na defensiva, dizendo que há um quantitativo muito grande de atribuições e falta tempo para se dedicar a educação inclusiva, foi dirigida uma pergunta para elas: Por que vocês escolheram estar nessa função, tendo em vista a percepção de que ela é tão penosa? Apenas uma respondeu: “Busca pelo conhecimento e aprendizagem”.

“Muitos que estão na gestão foi por indicação política, ou por não querer mais estar em sala de aula” (Professora C).

Depois dessa resposta, o debate se voltou para as políticas públicas. As participantes afirmaram que se faz necessário incluir políticas públicas dentro da realidade escolar. Políticas públicas visando o quê? Porque, para a discricção da educação inclusiva, existe inúmeras. Elas só não são aplicadas. Será que falaram de Normas Reguladoras? Políticas Públicas que determinem a formação do professor/gestor?

Em dado momento, o assunto segregação apareceu, foi dito que com as políticas públicas a segregação diminui, que não existem mais espaços educacionais específicos para pessoas com deficiência, que está havendo, mesmo que lento, um progresso. Nesse momento, surge novamente o assunto falta de qualificação.

A gestão escolar exige múltiplas competências cuja diversidade constitui um desafio para os gestores, pois a dinâmica constante das situações:

[...] impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental, para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p. 25).

As participantes não foram objetivas com os seus desejos. O desconhecimento é tamanho que elas não sabem o que realmente desejam. Em alguns momentos, quando falaram das APAE's, deixou-se transparecer,

por algumas, o desejo de continuar no modelo anterior a CF/88 - alunos com deficiência em escolas especiais, separado do ensino regular.

Em uma tentativa para compreender o que elas ansiavam, foi solicitado que as participantes respondessem a seguinte pergunta: O que sua escola precisa para se tornar inclusiva?

Nesse dia, estiveram na formação apenas nove participantes de um total de 11. Porém apenas 5 responderam a essa pergunta, nenhuma das gestoras quis responder. Percebeu-se que as respostas continuam muito superficiais, assim como na atividade proposta no primeiro encontro. Apenas uma participante mostrou-se disposta a escrita mais contextualizada.

“Para minha escola se tornar inclusiva necessita de rampas e portas largas”(Professora A).

“Falta material didático adaptado, profissionais qualificados e infraestrutura”. (Professora E)

“A GRE precisa qualificar os gestores” (Professora C).

Nesta atividade, foi visto de forma descritiva tudo o que elas vinham falando nos dois encontros, a preocupação com a qualificação da equipe que faz parte do quadro da escola, bem como formação específica para os gestores, preocupação pela inadequação dos espaços físicos e material adequado para trabalhar com os alunos da educação especial, a necessidade de apoio por meio de parcerias e gestão participativa. Outros pontos foram trazidos, porém em um percentual menor, mas não menos importantes.

Esse dia terminou com uma atividade, intitulada "Sentindo na Pele". Duas voluntárias se dispuseram a dar uma volta nas instalações da GRE de cadeira de rodas, descer e subir rampas, ir ao banheiro, circular nos corredores e circular em uma sala de aula, e uma terceira voluntária teve seus olhos vendados, por alguns minutos, e teve que continuar a Oficina-formação como se realmente fosse cega.

"Nunca imaginei que fosse tão difícil ser cega, temos que prestar atenção ao que estão falando ao seu redor, não sabemos como está a expressão das pessoas com relação ao que você está falando...foi muito ruim essa experiência" (Professora A).

“Tentei fazer a transferência da cadeira de rodas para a privada, mas não deu, fizeram errado, e essa rampa, meu Deus desci de vez...” (Professora C).

“A arrumação da sala de aula não é adequada para um cadeirante, não consegui andar pela sala com a cadeira de rodas” (Professora D).

Para Orrú (2017, p.48):

A inclusão em seu decoro importuna a comunidade escolar a re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar a sua estrutura organizacional perversa e excludente. Ela reclama novos modos de promover a aprendizagem para a turma toda em espaços comuns a todos, a partir de seus eixos de interesse e de seus potenciais.

Após essa Oficina-formação, ficou clara a necessidade de trabalhos de humanização, não somente com gestores, mas com toda a equipe que faz parte da escola. Uma atividade que durou poucos minutos foi capaz de liberar muita sensibilização que, antes, não existia por falta de conhecimento. Conhecer as necessidades dos alunos com deficiência, não seguindo o modelo biomédico, mas seguindo as necessidades sociais e humanas desses alunos fará a diferença no processo de inclusão no ambiente escolar.

4.4 TERCEIRA OFICINA-FORMAÇÃO: ÉTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O terceiro encontro aconteceu no dia 14 de março de 2018. Neste dia, contou-se com nove participantes, duas gestoras, uma adjunta e seis professoras. As participantes estavam mais soltas, enquanto esperava-se o grupo chegar, as docentes relataram alguns casos de alunos com deficiência e a importância das informações trazidas por suas famílias.

“Quando os pais chegam junto e trazem as informações, sem preconceito, fica muito mais fácil o trabalho” (Professora D).

Após um momento de relaxamento proposto por uma das participantes, iniciou-se a conversa sobre o tema do dia, em que foi explicado a todas a ideia do que vem a ser uma gestão participativa, a ligação que existe com a educação inclusiva. Que uma das possibilidades de construção da escola

inclusiva é a aproximação dos sujeitos que a compõe, sejam eles internos ou externos, já que a gestão escolar democrática e participativa é responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional.

Diante dessa ideia de participação coletiva na gestão escolar, foi trazido a ideia de que, antes de qualquer coisa, independente de conhecimento técnico, deve-se ter sensibilidade para tratar a educação inclusiva, e ir contagiando os demais membros da escola.

Percebeu-se, com essa ideia trazida, que os pensamentos relativos ao que seria uma escola inclusiva estavam sendo transformados no decorrer dos encontros. Quando, no primeiro dia de Oficina-formação, respondeu-se que, para a escola ser inclusiva, necessitavam-se de ajustes na estrutura física da escola, nesse terceiro encontro, discutiu-se sobre a sensibilidade humana como algo fundamental para se ter uma escola inclusiva.

No momento que se falava da importância da sensibilização, humanização dos atores que compõe a escola, para que ela se torne inclusiva, uma gestora percebeu a ausência de alguns participantes e disse:

“Falta de prioridade para educação inclusiva. Se essa formação fosse de qualquer outro assunto, essa sala estaria cheia” (Professora E).

Gestão Democrática e Participativa pareceu ser assunto desconhecido por parte das participantes, ou melhor, o conceito para elas estava distorcido. Para as gestoras, esse modelo de gestão ameaçava o poder daquele que está à frente da escola, diminuía seu poder. Para as professoras, seria mais uma atividade a ser desenvolvida, mais uma carga a qual não estavam dispostas a levar.

Como o grupo estava dividido entre gestoras e professoras, foi fácil perceber a separação existente, gestão é apenas responsabilidade do gestor e s sala de aula responsabilidade de professor. Não existe um pensamento coletivo, o bem comum, o que é de fundamental importância para a existência de uma escola inclusiva. A gestão, nos moldes em que se encontra, não está direcionada um modelo de gestão para inclusão.

Para Dutra e Griboski (2005, p. 13):

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

A cada instante que se aprofundava sobre o tema Gestão Democrática Participativa, as professoras ficavam mais na defensiva procurando meios para não levar a diante a ideia de suas escolas trabalharem a gestão participativa, enquanto que as gestoras intensificavam nas reclamações do excesso de trabalho.

Não foi fácil esclarecer o conceito de Gestão Democrática Participativa, que não se tratava de transferência de responsabilidade ou como foi muito dito, transferência de poder. Mas o que estava se falando era de uma nova postura do coletivo, principalmente do gestor, que é o líder e como tal traz em si responsabilidades indelegáveis.

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)

Ainda debatendo sobre Gestão Participativa uma das participantes foi muito incisiva ao afirmar:

“Existe uma falsa gestão participativa. Os participantes apenas ouvem as decisões já tomadas” (Professora B).

Diante da afirmativa de uma das participantes da existência de uma falsa gestão participativa, o grupo começou a mudar a linha de pensamento e partiram para possíveis caminhos a se chegar a uma Gestão Democrática e Participativa. O primeiro ponto trazido foi a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, que deve necessariamente ser elaborado por todos os atores que compõe a escola, e já conter no PPP as adaptações curriculares previstas em Lei, para os alunos com deficiência.

Para Tezani (2011), construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, é proporcionar a profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola.

Mais uma vez, a importância da família foi trazida. Desde o primeiro encontro, todas as participantes relatam ausência das famílias, principalmente dos alunos com deficiência.

Nesse momento do encontro, a família do aluno com necessidades educacionais especiais foi trazida ao debate como um auxiliar para elaboração das atividades adaptadas, uma vez que, a postura dos atores que compõe a escola é muito rígida e sempre se usa o modelo padrão de avaliação, o que dificulta o desempenho desses alunos. E quando se tem um contato com a família e essa participa ativamente do contexto escolar, fica mais fácil o trabalho considerando ser os pais quem melhor pode descrever as habilidades de seus filhos.

“Ano passado recebi um aluno especial na minha escola que sabia escrever, mas se negava a redigir qualquer coisa. Foi quando a mãe veio até a escola e disse que se colocasse ele para fazer as atividades no computador ele não se negaria a fazer. E assim nós fizemos. Depois que comprovamos que ele fazia tudo no computador, conseguimos um *notebook*, para ele fazer todas as provas. Se a mãe não tivesse falado, nunca saberíamos como resolver o problema dele” (Gestora adjunta B).

“É muito importante os pais dentro da escola. A família precisa estar junto da escola” (Gestora A).

Tezani (2011) afirma que, a gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precíua.

Ao final do encontro percebeu-se que o grupo compreendeu a ideia do que vem a ser gestão participativa, o estigma que esse modelo diminui o “poder” da gestão, aparentemente, foi quebrado. Perceberam, também, que não estava se criando novas atribuições, contudo outras preocupações surgiram tais como: como vou convencer minha equipe a trabalharmos com

esse modelo de gestão? Como trarei a comunidade para participar? Os pais não vêm a escola por seus filhos. Será que virão para participar da gestão? Como eu faço para iniciar? E essas indagações não foram apenas das atuais gestoras, mas também das professoras que são potenciais gestoras.

4.5 A QUARTA OFICINA-FORMAÇÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E GESTÃO DE CONFLITOS

Para Loos e Zeller (2007), por ser a escola um ambiente de integração de pessoas e interesses distintos, tem se tornado pois, um *locus* de ocorrência de conflitos interpessoais, porém se constitui, de outra forma, em uma instância legítima de educação para a cidadania e para atitudes e práticas de não violência. Diante desta certeza, é que Relações interpessoais e a gestão de conflitos foi escolhido como tema do quarto e último encontro, que ocorreu no dia 04 de abril.

Esta foi a oficina com menos participantes, apenas 5 compareceram. O encontro teve início com a apresentação de um vídeo, de poucos minutos, onde foram apresentados alguns conceitos sobre relações interpessoais e sua importância no ambiente de trabalho.

O foco dos trabalhos foi como desenvolver habilidades para resolução de problemas interpessoais, como promover tomada de decisões de forma cautelosa e reflexiva, com menos consequências e, mais ainda, como implementar as alternativas mais adequadas aos conflitos evitando a emissão de respostas agressivas.

É importante lembrar que o gestor escolar não lida apenas com a comunidade interna da escola, ele não trata apenas com professores, alunos e equipe administrativa, ele tem toda uma comunidade externa, como pais e até fornecedores que direta ou indiretamente estão ligados no cotidiano escolar.

Para Motta (2004), a existência de conflitos é tão natural quanto a cooperação ou qualquer comportamento político-social, bem como é necessário para emergir novas ideias e a criação de forças positivas para

inovação e mudanças. Contudo, faz-se necessária uma boa gestão da equipe, para que os conflitos sejam positivos em lugar de processos marcados pela raiva, tensão ou intolerância.

Nesse dia, trabalhou-se com a ideia de mudança de postura com relação ao outro e consigo, mesmo com o objetivo de se ter um ambiente com menos problemas, menos conflitos. Foi dito da importância do tratamento personalizado, de conhecer a pessoa e chama-la pelo nome, também como a gentileza com o outro muitas vezes ameniza situações de possíveis conflitos, não só com a equipe de trabalho, mas também com os pais e alunos. Segundo

Carvalho e Vieira (2007), a grande maioria dos conflitos organizacionais surge das relações de poder, relações de desigualdade, dependência ou excesso de controle, logo os conflitos são derivados da forma de controle de trabalho. O que foi inúmeras vezes trazido pelas participantes é a necessidade de humanização dos atores que compõe a instituição de ensino. Antes de qualquer coisa, o professor, gestor, profissional da educação necessita ser humano, para enxergar as necessidades do outro, seja aluno ou companheiro de jornada. Ser professor é uma tarefa muito exaustiva, cansativa e requer cuidado consigo mesmo. A afabilidade nas palavras foi algo muito pontuado.

“Não se tem esse trato, muitas vezes devido ao estresse do dia a dia e essa ausência de cordialidade gera muitos conflitos” (Professora D)

“Pensando bem é muito importante que o gestor realmente tenha conhecimento sobre educação inclusiva só assim ele vai poder gerenciar os conflitos entre os professores do ensino regular e os professores da AEE” (Professora A).

Para Borges e Marturano (2009), as habilidades para a resolução de problemas interpessoais promovem a tomada de decisão de forma cautelosa e reflexiva, já que facilita a análise das consequências dos comportamentos e permite a escolha e implementação da alternativa mais adequada ao conflito.

“Com relação aos pais, eles chegam na escola trazendo muitos sentimentos conturbados e muita agressividade. Se o gestor não estiver preparado pode ter um problema muito sério. Por isso um estudo como esse é importante” (Gestora B).

No que diz respeito ao ambiente escolar, a questão das diferenças tem grande importância para a gestão de conflitos. Com a massificação da educação, a escola passou a lidar com perfis diversificados de alunos, classes sociais distintas, culturas diferentes, pessoas com deficiência, de acordo com Chrispino (2007), a escola não evoluiu na mesma proporção, de forma a se preparar para a gestão de conflitos tão diversificados.

A gestão escolar democrática, sendo processo sustentado no diálogo e na participação ativa do coletivo, surge como uma possível solução para parte dos conflitos, já que esse modelo de gestão traz em seu escopo a construção coletiva e na constituição de canais de comunicação, uma vez que, segundo Souza (2009), a gestão escolar é um fenômeno político sendo assim propício a processos de disputas e dominação.

O último encontro foi dividido em dois momentos; após a apresentação do tema escolhido para o dia e todo o debate que não foi tão profundo como esperado, possivelmente pelo pequeno número de participantes, foi entregue as presentes o mesmo questionário do primeiro dia, cujo objetivo era verificar se os quatro encontros de debates e reflexões conseguiu mudar a percepção das participantes acerca do tema central da pesquisa, Gestão escolar em uma perspectiva inclusiva.

Após uma análise comparativa entre as respostas dos questionários, do primeiro e do último encontro, foi perceptível a mudança nas respostas. Em alguns elas trouxeram que após a pesquisa-formação as suas ideias com relação a educação inclusiva mudaram. Que os seus olhares são outros. As respostas forma mais profundas, com mais embasamento. A exemplo de uma resposta dada a pergunta “Qual o significado de uma Escola inclusiva para você?”.

“É uma escola que busca atender os alunos especiais da melhor forma possível, adaptando-se as necessidades desses meninos para melhorar as formas de aprendizado e seu crescimento como pessoa.”
(Professora de AEE último dia de encontro)

“Amor ao próximo” (Professora de AEE primeiro dia de encontro).

Quando foi perguntado sobre a oferta de cursos, pela GRE, na área de educação inclusiva, as respostas foram:

“Não. Precisamos” (Professora primeiro dia de encontro).

“Agora temos as Segundas inclusivas, mas precisa de formações que envolva toda a classe de professores, não só do AEE” (Professora último dia de encontro).

Uma outra questão que chamou a atenção na mudança de visão foram algumas respostas dadas a quarta questão que perguntava como a participante encarava a inclusão na educação.

“Em processo de construção, já houve muitos avanços desde a sua implantação, mas enquanto as pessoas não assumirem a bandeira da inclusão como sua, e não apenas dos pais e familiares que tem filhos ou parentes especiais, muitas barreiras ainda terão que ser vencidas” (Gestora B).

“ Encaro como um desafio, não é uma tarefa fácil, mas de suma importância. Vê o outro dentro de suas possibilidades e limitações nos torna melhores. Conhecer, discutir, compartilhar experiências e vivencias dentro da temática fortalece nosso saber e aprendizado” (Gestora adjunta B).

Comparando as respostas dos dois questionários bem como ouvindo e vendo as expressões de cada participante foi possível perceber que o pensamento do que vem a ser uma escola na perspectiva inclusiva começou a ser redefinido, que as Oficinas-formação deram início a um novo olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais.

4.6 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

A presente pesquisa-formação teve por objetivo geral proporcionar a reflexão sobre as atuais políticas públicas de Educação Inclusiva e o processo formativo de gestores da rede pública de ensino da Gerencia Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco – GRE/Petrolina, na perspectiva inclusiva e, enquanto objetivos específicos, buscou-se mediar um contexto formativo voltado para gestão inclusiva e descrever experiências formativas, além de identificar os potenciais e as dificuldades vivenciadas no processo formativo.

Nos quatro encontros, pôde-se verificar sentimentos dos mais diversos por parte das participantes acerca do tema educação inclusiva tais como: ansiedade, medo, raiva, contudo, o que mais chamou a atenção, foi a falta de

capacidade técnica, a ausência de conhecimento para trabalhar na perspectiva inclusiva.

Como bem afirma Luck (2000), não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver os conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

No decorrer do processo formativo novos conceitos e novas percepções foram criados, todavia está longe do mínimo necessário para que se possa ter uma escola realmente inclusiva, principalmente por existirem muitos mitos e preconceitos, criados ao longo de muitos anos, viu-se nas participantes uma preferência pela separação dos alunos em escolas para pessoas com deficiência e escola para pessoas ditas normais, por ser assim mais fácil de se trabalhar.

Percebeu-se também a necessidade de um trabalho de humanização não só na gestão, mas em toda a equipe que compõe a instituição de ensino, para que possam enxergar o outro como um ser com necessidades e carências de socialização mesmo dentro de suas diferenças.

Nas 16 horas de debates, discussões e (re)flexões, tiveram a oportunidade de fazer uma análise de suas posturas e das instituições de que fazem parte. E perceberam que, como disse Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia da Autonomia", o ensino não é somente passar conhecimento, vai muito além, é dar possibilidades aos discentes de produzirem e construírem novos saberes.

Em alguns momentos ao ouvir de algumas participantes que “ a educação especial caiu de paraquedas” ecoava com um tom de medo, medo de se abrir para o desconhecido, de ter que (re)aprender a ser professor, inovar em suas

práticas pedagógicas , medo de viver a diversidade, medo de ser um professor reflexivo, medo de ter que assumir que precisa aprender.

Nesses encontros, as participantes se perceberam no papel de discentes, sentadas em carteiras dentro da sala de aulas, e conceberam a necessidade de interação entre aprender e ensinar, tiveram a oportunidade de ressignificar suas ideias, no que diz respeito à educação inclusiva, em que todos puderam colocar as suas posições acerca do que verdadeiramente impede, em nível escolar, de se ter uma gestão voltada a inclusão do aluno com deficiência.

Como integrante da Pesquisa-formação peço permissão para trazer a minha percepção com relação ao que vivi durante os quatro encontros. Para mim, em especial, foi difícil ouvir de educadoras com anos de experiência tanto preconceito para com pessoas com deficiência, ouvir a preferência por sistema de segregação. Distanciar a pesquisadora da mãe do adolescente com deficiência foi o mais difícil dessa pesquisa, por saber que meu filho lida, na prática cotidiana, com profissionais que ainda precisam se qualificar muito para poder atender dignamente esses alunos.

No entanto, saí esperançosa dessa Pesquisa-formação, porque vi que uma semente foi plantada, que uma ideia foi colocada na cabeça de onze pessoas e que, a cada vez que surgir uma situação que foi motivo de reflexão na Pesquisa-formação, essas educadoras irão (re)-pensar suas atitudes, analisar e (re)significar seu posicionamento e que verão que não precisa de lei para impor a inclusão nas escolas, porque a inclusão transgride o convencional, ela não cede as subjetivações do biopoder, ela não é estática, nem tem um modelo pronto e acabado, a inclusão é inovadora, é variada em suas formas de expressão.

O caminho para inclusão não é fácil de percorrer, mas também não é impossível, com estudo, dedicação e muito boa vontade, associado a políticas públicas bem aplicadas pode-se chegar a uma escola inclusiva de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram 16 horas de muita conversa, reflexão, discussão e pensamentos acerca de como (re)-inventar o processo de inclusão escolar. Cada resposta no decorrer do processo, deixou transparecer que a inclusão necessita de espaços de aprendizagem em todos os sentidos. E que, nesse processo de aprendizagem, todos os atores necessitam estar envolvidos.

A pouca adesão daqueles que seriam o público alvo da pesquisa-formação, traz, em si, alguns aspectos que necessitam ser melhor estudado, quais sejam: por que o aluno com necessidades educacionais especiais se encontra à parte do coletivo? Por que os gestores não se veem responsáveis por esses alunos? Por que os gestores pensam que não necessitam de conhecimento acerca do tema?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa-formação, foram determinadas algumas questões norteadoras: Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar, com vistas a construir uma escola inclusiva? Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática? Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e inclusão dos alunos com deficiência? Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas?

E, como resposta a essas questões, observou-se, no decorrer dos encontros, professoras e gestoras com pouca ou nenhuma capacitação para desenvolver a inclusão nos espaços escolares, conceitos distorcidos sobre o que é a inclusão escolar, desconhecimento da legislação que norteia esse processo e, também, pouco interesse em querer aplicar o que é dito em lei, já que, para algumas, esse processo, que já tem mais de 30 anos, “caiu de paraquedas em seus colos”, não está existindo a promoção da Educação Inclusiva.

Orrú (2017), em seu livro "O re-inventar da inclusão", traz dois tipos de inclusão: a inclusão maior, considerada aquela estabelecida em leis e políticas maiores, que norteiam e orientam quanto ao processo de inclusão, de forma impositiva; e a inclusão menor, que não existe por obrigatoriedade legal, que

transgride os padrões de categorização do que é diferente, que torna possível o acesso e permanência de todos os alunos no espaço de aprendizagem. Essa inclusão considera a singularidade no processo de aprendizagem reinventando estratégias metodológicas.

Infelizmente, só foi possível encontrar nos discursos das participantes a inclusão maior. E, mesmo assim, sem esforço, para que ela seja estabelecida da forma determinada, com o devido respeito que os alunos com deficiência merecem.

Essa pesquisa, também, proporcionou a oportunidade de conhecer os anseios, que, pela forma trazida pelo grupo, não é apenas delas, mas de todos que compõe a rede de ensino, sobre como fazer da escola um espaço inclusivo. Muitos medos foram expostos, e, o principal, foi o medo da lei, de ser penalizado por pais e familiares por deixar de cumprir algo, só não foi mostrado o medo de errar, o medo de não proporcionar uma inclusão verdadeira.

É nesse ponto que se pode afirmar a necessidade da formação adequada, passando pela formação inicial e continuada de todos os profissionais que compõe o quadro da instituição de ensino, bem como o processo de sensibilização e de informação, formação de redes de apoio com as demais instituições e avaliação constante do serviço prestado.

Um ponto de extrema importância foi a mudança de percepção do grupo ao concordar que, para se ter uma escola inclusiva, deve-se trabalhar com uma gestão escolar democrática e participativa, uma vez que, esse modelo de gestão, ultrapassa as práticas educativas, abrangendo, assim, práticas sociais.

Outra mudança evidenciada pelo grupo, foi que não se deve esperar as políticas educacionais para inovar em propostas e práticas pedagógicas, pois cada escola necessita ter autonomia, para, de acordo com suas características e peculiaridades, criar suas próprias práticas pedagógicas.

À gestão escolar, cabe muito mais do simplesmente as técnicas e práticas pedagógicas. Cabe, nesse sentido, incentivar a troca de ideias, a observação, cabe a liderança de um grupo de seres diversificados. Cabe ao

gestor a capacidade de gerenciar conflitos, cada vez mais presentes no mundo atual de mutação social e política.

Gerir uma escola é um ato político que envolve tomadas de decisão, posicionamento perante situações diversas e, acima de tudo, engajamento. Para tal, o gestor necessita conhecer a escola, perceber seu ambiente de trabalho, conhecer as pessoas que compõe esse ambiente, não cabe mais a justificativa de falta de tempo ou que o assunto não lhe diz respeito, tudo diz respeito à gestão da escola, todos os alunos são de responsabilidade da gestão, tenha ele deficiência ou não. O gestor necessita ter capacidade para facilitar intervenções e auxiliar na geração de mudança e transformação.

O que de mais evidente ficou na realização desta pesquisa-formação é que ela não se finalizou em conclusões, do contrário, abre perspectivas para novos estudos acerca do tema e uma busca incansável de como qualificar os profissionais que lidam com alunos com deficiência. Considera-se um tópico como ponto de partida para futuras pesquisas: A formação inicial e continuada para professores e gestores escolares visando a construção de escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, H. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do servidor público**, Brasília 57(4): 549-563. Out/Dez 2006.

ARAÚJO, E. A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual. **Rev.Triang.** Uberaba, MG, v.11,n.1,p.87-101.jan./abr.2018

AZEVEDO, M.; CUNHA, G. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72.

BALL,S. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 15, n.2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p.1105 -1126, 2004.

BEYER, H. Por que lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos edições**, v. 26, 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

BORGES, D.; MARTURANO, E. Aprendendo agerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 19, n. 4, p. 17-26, 2009.

CARBONE, P.; BRANDÃO, H.; LEITE, J.; VILHENA, R. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CASTRO, A. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p. 389-400, 2008.

CONCEIÇÃO, M. et al. Gestão Democrática da Escola Pública: possibilidades e limites. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2006.

CORAGGIO, J. **Educación y Desarrollo Local**. Buenos Aires: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/eduydesarrollolocal.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CORRÊA, F. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar**. 2017. Tese em educação. PPGE-UNINOVE. São Paulo, 2017.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense. São Paulo, 2007.

DUTRA, J. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, C.; GRIBOSKI, C. Gestão para Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

FERREIRA, N. Gestão Democrática da Educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORTUNATTI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRACINDO, R. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: Manual do usuário**. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>

GILL, R. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002. P. 244-270.

IVO, A. Reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 57-67, 2004.

LOOS, H.; ZELLER, T. Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 281-289, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006

MENDES, E. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MICHELS, M. Gestão, Formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-560, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MORIN, E. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTA, P. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, D. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.16, n. 4, 2008.

ORRÚ, S. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2017.

PARO, V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, 2010.

_____. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: **Estado e política educacional**, Melhoramentos, 2011.

ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROMÃO, J. Gestores escolares e gestão democrática. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, V. Desafio à escola pública: tornar em suas mãos seu próprio destino. **CEDES**, Campinas: SP, v.21, n.55,2001.

SANT'ANA, I. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

SANTOS, M. SANTIAGO, M. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em Educação. **Espaço do currículo**, v.3, n.2, 2010.

SANTOS, R. ; DIDIER, A.; VIEIRA, E.; ALFONZO, N. Pensar música, cultura e Educação hoje. In: SANTOS, R. **Música, cultura e Educação: os múltiplos espaços de Educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, J. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28ª Ed. Brasil: Malheiros, 2007, p .66.

SILVA, F.; MELLO, S. A implantação da Gestão por Competências: práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 2, n. 1, 2013.

SOUZA, A. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista [on-line]**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961.

TEIXEIRA, H. **Da administração geral à administração escolar**: uma revalorização do diretor da escola pública. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

TEZANI, T. **Os Caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.2004

_____. **A relação entre a gestão escolar e Educação inclusiva**: o que dizem os documentos oficiais? – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Proyecto Principal de Educación**. Declaração de Santiago. Santiago do Chile. Boletim, 1993.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE I

ATENÇÃO SENHORES PESQUISADORES: Durante o desenvolvimento do trabalho, o TCLE deverá ser feito em duas vias, sendo que uma via será entregue ao sujeito da pesquisa após ser assinado pelos interessados e a outra ficará em poder do pesquisador responsável.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: PESQUISA FORMAÇÃO COM GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: Uma perspectiva da educação inclusiva.

Nome da Pesquisadora: Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral analisar as experiências formativas de gestores da rede pública de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco – Regional (Petrolina) na perspectiva inclusiva. Essa pesquisa dar-se-á mediante oficinas-formação onde serão abordados temas relevantes a gestão inclusiva tais como: gestão participativa, legislação, ética, conhecimento sobre deficiências, distúrbios de aprendizagem, relações interpessoais e gestão de conflitos.

Desenvolvida por Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama, administradora, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública – PROFIAP da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e caso deseje sinta-se à vontade de fazer perguntas a fim de esclarecimentos.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada nas dependências da Gerencia Regional de Educação em Petrolina – GRE/ Petrolina. A pesquisa contará com a participação de 15 gestores da rede pública de ensino do

Município de Petrolina/PE, que serão selecionados pela GRE/Petrolina com base no percentual de alunos com deficiência em cada escola. As informações para compor os resultados da pesquisa serão colhidas nos 4 encontros, chamados de Oficinas – Formação, que terão a duração de 4 horas cada.

As oficinas-formação terão a estrutura de mesa redonda, onde todos os participantes, incluindo a pesquisadora, irão debater e refletir sobre temas pré-estabelecidos. Os diálogos serão gravados e os dados serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, mas apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso, mantendo assim o sigilo e a privacidade das informações.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos, desconforto e benefícios: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Considera-se que há riscos mínimos aos participantes que se disponibilizarem a colaborar, tais como: aborrecimentos, uso de tempo gasto com a pesquisa, bem como possíveis constrangimentos. Contudo a pesquisadora conta com o apoio de seu orientador, que tem larga experiência em pesquisas com seres humanos, para realizar revisão dos tópicos de discussão e a forma como conduzi-la, buscando adequar a linguagem e a aplicação para evitar quaisquer situações constrangedoras aos participantes.

De acordo com a decisão em conjunto, pesquisadora e GRE/Petrolina, os encontros acontecerão em horário de expediente (8:00 às 12:00h) , uma vez por semana, e esse tempo será contado como atividade laboral, minimizando assim prejuízos para os participantes.

Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre política públicas e gestão escolar inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ampliar a capacidade enquanto gestor de escolas públicas, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto neste termo.

Garantias éticas: Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa de acordo com as normas legais. Você tem a liberdade para recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Resultado da Pesquisa: todos os participantes terão acesso aos resultados dessa pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Eu, _____ DECLARO, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente a participar desta pesquisa, declaro ainda que o termo foi assinado em duas vias, uma ficando comigo e a outra com a pesquisadora.

Petrolina, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama
Pesquisadora

Pesquisadora: Vanessa Duarte – (87) 98831.7753 –
vanessa.duarte@univasf.edu.br

Avenida Antônio Carlos Magalhães, 510 - Santo Antônio CEP: 48902-300 - Juazeiro/BA

Orientador: Marcelo Ribeiro - Av. José de Sá Maniçoba, S/N - Centro CEP: 56304-917 - Petrolina/PE

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro – Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone: 87-2101.6896

E-mail cedep@univasf.edu.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Professor Luciana Duccini

Vice-Coodenador: Rodolfo Araújo da Silva

Horário de funcionamento: de segunda-feira a sexta-feira das 08:00 as 12:00 e das 14:00 as 18:00h.

O Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE II

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO:
Uma perspectiva da Educação Inclusiva**

NOME: _____

1. Qual o significado de uma Escola Inclusiva para você?
2. Você considera sua escola realmente inclusiva? Por quê?
3. Qual o total de alunos da sua escola e destes quantos possuem algum tipo de deficiência?
4. Como você encara a inclusão na Educação?
5. Qual é a sua relação com os alunos com deficiência?
6. Descreva algumas ações, que considere importante, do gestor para assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.
7. Você, como gestor da escola, tem demonstrado empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas visando garantir não apenas a permanência dos Alunos com deficiência, como também uma educação de qualidade para os mesmos?

8. Descreva algumas dificuldades encontradas para a inclusão acontecer de forma efetiva na sua escola.

9. A GRE, tem oferecidos cursos na área de educação inclusiva? Faça considerações que você entende relevante para a formação.