

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL**

Maraligia da Silva

**AÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DE UMA
CULTURA INCLUSIVA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SANTO
ANDRÉ/SP**

**São Caetano do Sul
2021**

MARALIGIA DA SILVA

**AÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DE UMA
CULTURA INCLUSIVA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SANTO
ANDRÉ/SP**

**Trabalho final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Política e Gestão da
Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVIA, Maraligia da.

Ações do diretor escolar na constituição de uma cultura inclusiva: um estudo no município de Santo André/SP. / Maraligia da Silva – São Caetano do Sul - USCS, 2021.

118 p.

Orientador: Sanny Silva da Rosa

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Políticas de Educação Inclusiva 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva 4. Diretor Escolar. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

..

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 14/06/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS) Prof. Dr. Nonato Assis de

Miranda (USCS)

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR)

Dedico esse trabalho aos profissionais da Educação que lutam por uma escola para TODOS, construída com base no respeito, equidade e responsabilidade social.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, pois o que sou, o que tenho e todas as pessoas e situações a quem agradecerei abaixo, tudo, devo a Ele, ao seu amor e à sua misericórdia na minha vida.

À minha mãe Judith e ao meu pai Celso. Educação sempre foi prioridade para eles e por isso nunca mediram esforços para que eu pudesse ter acesso a ela. Se não estão ao meu lado neste momento, a presença é viva em meu coração e sei que estão felizes e orgulhosos por esta conquista.

A minha família: minha irmã Magali, meu cunhado Antonio e o amor da minha vida, minha sobrinha Vitória. São tudo o que tenho e seu incentivo, orações e apoio me trouxeram até aqui.

Às amigas que, mesmo de longe, tiveram paciência com os sumiços, torceram e valorizaram todo o esforço. Maçãs, é para vocês!!

Ao meu aluno Cleiton, que, com um diagnóstico de autismo, me fez buscar informação, formação e me apresentou um mundo de possibilidades, colocando-me nesse caminho que trilho até hoje.

Às parceiras de jornada na educação inclusiva de Santo André, à Ester, com quem comecei e percorri um caminho longo, árduo e prazeroso e à Sandramara, que me permitiu continuar nele até hoje.

Às minhas incentivadoras e também companheiras de caminhada Elsa, Sandra Prado, Érica, Sandra Paula.

À minha orientadora Sanny, pela paciência, orientação e parceria.

À professora Enicéia e ao professor Nonato, pelo tempo oferecido e pelas contribuições ao meu trabalho. À professora Enicéia, em especial, agradeço possibilidade de despertar e retornar ao que de fato é importante, o que me fez brilhar os olhos, o que tem me trazido até aqui.

Às diretoras participantes da pesquisa, pelo trabalho e compromisso com a educação e pelas suas contribuições para realização da pesquisa.

Às parceiras Alissandra e Patrícia, que comigo formaram o trio da Educação Inclusiva, pelas trocas, apoio, socorro, parceria e risadas, tão importantes nessa caminhada.

A uma pessoa que acreditou mais em mim do que eu mesma e que foi crucial

para que este trabalho fosse concluído. Que, mesmo em meio à dor, esteve presente.
Margarete, você é fundamental!

A todos que, de alguma forma, me ajudaram a ser quem eu sou e a estar onde
estou.

Gratidão
Maraligia

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as ações desenvolvidas pelos diretores escolares com vistas à construção de uma cultura escolar inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André. O tema da pesquisa emergiu das experiências profissionais da pesquisadora em meio à implementação das políticas de Educação Inclusiva na rede municipal e partiu da seguinte questão: que ações têm sido implementadas pelos diretores escolares no sentido de construir uma cultura inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André? Após breve histórico dos marcos legais internacionais e da evolução das políticas de Educação Inclusiva na legislação brasileira, o trabalho traz uma análise das políticas de inclusão do município, em específico das que se referem aos alunos com deficiência. A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de Grupo de Discussão com quatro diretoras da rede municipal. Os achados foram analisados a partir da abordagem qualitativa da Análise de Prosa, concluindo-se que a construção de uma cultura inclusiva depende das ações do gestor em torno de três papéis fundamentais: o de gestor-formador; o de gestor mediador de conflitos; e o de gestor articulador do trabalho coletivo na escola. Os dados apontam que a postura do diretor deve ser propositiva e deve estimular a construção coletiva e responsável da prática pedagógica. A gestão democrática é prática imprescindível nessa construção, na qual o diretor deve buscar o equilíbrio entre autoridade e cooperação. Uma postura de acolhimento frente às fragilidades e inseguranças de membros da equipe pedagógica e mesmo dos familiares dos alunos com deficiência aparece como princípio de uma relação de respeito e parceria, fundamental para o sucesso desse processo. O produto da pesquisa consiste na criação de uma página eletrônica na qual serão compartilhados, além do protocolo de ações do diretor escolar para uma cultura inclusiva, documentos, legislação sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar, bem como outras informações de utilidade para o diretor escolar, a fim de propiciar o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar, qualidade social da educação, entre outras.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Inclusiva. Diretor Escolar.

ABSTRACT

This dissertation has as objective to analyze the actions developed by school principals with the aim of building an inclusive school culture of students with disabilities in educational network of Santo André. The theme emerged from this searcher's professional experiences amid the implementation of Inclusive Education policies in the municipal network and started from the following question: which actions have been implemented by school principals in order to build an inclusive culture for students with disabilities in schools in the city? After a brief history of international legislation frame works and the evolution of Inclusive Education policies in Brazilian legislation, the work brings analysis of the municipality's inclusion policies, specifically those that refer to students with disabilities. Data collection was performed using the Discussion Group technique with four principals from the municipal schools network. The findings were analyzed from the qualitative approach of Prose Analysis, concluding that the construction of an inclusive culture depends on the actions of the principal around three fundamental roles: that of manager-trainer; that of conflict mediation manager; and the coordinator of collective work at school. The data indicate that the principals' posture must be purpose full and should encourage the collective and responsible construction of pedagogical practice. Democratic management is na essential practice in this process, where the principal must seek a balance between authority and cooperation. A welcoming attitude towards the weaknesses and insecurities of members of the pedagogical team and even the families of students with disabilities appears as the principle of a relationship of respectand e partnership, fundamental to the success of this process. The product of the research consists of the creation of an website where will be shared the protocol of actions of the school principal for an inclusive culture, documents, legislation on inclusive education, special education and school inclusion and other information useful for the school principal, in order to provide further discussions on school inclusion and social quality of education, among others.

Keywords: Inclusive Education Policies. Special education. School inclusion. SchoolPrincipal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dados gerais do município de Santo André	52
Figura 2: Nuvem de palavras escolhidas pelos sujeitos da pesquisa relativas à inclusão escolar	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução das matrículas dos alunos com deficiência na rede municipal..	54
Gráfico 2: Alunos matriculados na rede municipal de Santo André por modalidade de ensino.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução das Políticas Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.....	38
Quadro 2: Marcos da Educação Inclusiva em Santo André.....	64
Quadro 3: Pesquisas correlatas.....	68
Quadro 4: Categorias e subcategorias dos dados.....	76
Quadro 5: Questão central e objetivos da pesquisa	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTU - Associação Católica dos Trabalhadores de Utinga

ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIE - Agentes de Inclusão Escolar

AP - Assistente Pedagógica

BDTD - Banco de Dissertações e Teses Digitais

BR- Brasil

CADE - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Infantil

CAEM - Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAR - Centro Educacional, Assistencial e Recreativo

CESA – Centro Educacional da Santo André

CP - Coordenador Pedagógico

CSE - Coordenador de Serviço Educacional

DUE – Diretor de Unidade Escolar

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau

EI - Educação Infantil

EF- Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FEC - Faculdade de Educação e Cultura

FUNDEF- Fundo do Desenvolvimento Educacional Fundamental

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEX - México

PAEI – Professor Assessor de Educação Inclusiva

SEFP - Secretaria de Educação e Formação Profissional

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	28
2.1 Pessoas com deficiências como sujeitos de direitos: um lento processo de reconhecimento	28
2.2 Políticas de educação inclusiva: o controverso papel dos documentos internacionais	31
2.3 Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil	37
2.4 Gestão democrática para uma escola inclusiva	44
3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	49
3.1 Educação Inclusiva: um conceito controverso	49
3.2 Santo André: uma cidade em busca da inclusão	51
3.3 Políticas de Inclusão Escolar do Município de Santo André	55
3.3.1 A Gerência de Educação Inclusiva	58
3.3.2 Atendimento educacional especializado – AEE	61
3.3.3 O Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM.....	62
3.3.4 Panorama atual dos alunos com deficiência matriculados na redemunicipal de Santo André.....	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E RESULTADOS DA PESQUISA 67	
4.1 Coleta e análise dos dados: os caminhos percorridos.....	68
4.2. As escolas e as diretoras participantes da pesquisa.....	71
4.3 Análise e discussão dos dados.....	75
4.3.1 O papel do diretor na efetivação da política de inclusão escolar no município..	76
4.3.1.1 O diretor gestor	77
4.3.1.2 O diretor formador.....	79
4.3.1.3 O diretor acolhedor	82
4.3.1.4 O diretor articulador	85
4.3.1.5 O diretor mediador	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

6 O PRODUTO	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	115

APRESENTAÇÃO

Nasci e cresci em Santo André e amo demais minha cidade!! Pai metalúrgico, o “seu” Celso da Silva gostava de respeito e era duro na queda, mas no fundo era coração mole. Minha mãe tornou-se dona de casa depois do nascimento de minha irmã mais velha. Mesmo assim, a dona Judith sempre arrumava um jeitinho de fazer um dinheirinho: pintava panos de prato, costurava, dava aulas de pintura, de tudo um pouco... e era brava!! Passava o dia na correria das tarefas de casa, super agitada e agitando todos a sua volta!! “Maraliiiigiiaaaaa”, gritava ela... e a havaiana comia solta!! Mas o coração era de ouro e, entre minhas boas lembranças da infância, recordo-me dos meus pais sempre dispostos a ajudar amigos, vizinhos e quem mais precisasse de um apoio, um prato de comida, um botijão de gás. Cresci num lar amoroso e solidário e trago isso no meu coração e no meu caráter!

Fiz o jardim de infância na Associação Católica dos Trabalhadores de Utinga (ACTU) e depois fui para a EEPG “Professor João de Barros Pinto”, praticamente na esquina de casa. Estudei do pré à 4ª série e, em sua maioria, minhas memórias escolares são felizes e cheias de brincadeiras, passeios e amigos.

Após a grande greve de 1979, meus pais resolveram fazer um esforço extra e me colocaram numa escola particular. Fui para o Liceu Monteiro Lobato, no centro de Santo André, onde estudei da 5ª à 8ª série. Outro período de novidades e transformações. Novos amigos, novos lugares, voltar de ônibus sozinha, tantas aprendizagens importantes!

Finalmente chegou o 2º grau e a possibilidade de começar a realizar meu sonho de infância: ser professora! Aprovada no Vestibulinho, fui estudar no 2º grau mais renomado e concorrido do ABC da época, na EEPG “Professor Américo Brasiliense”, onde fiquei até a conclusão do magistério. Foi um tempo de grandes transformações, no Brasil e na minha cabeça. Eu queria um mundo diferente e sabia que tinha escolhido uma profissão em que poderia colocar isso em prática.

Decidida a seguir na carreira do magistério e todos os seus desdobramentos, ingressei no curso de pedagogia da Faculdade de Educação e Cultura do ABC, em São Caetano do Sul

Cursando pedagogia e correndo atrás de trabalho, ingressei numa escolinha particular, mas meu sonho sempre foi ser professora da prefeitura. Naquele tempo, não existia concurso público e era necessário conhecer alguém para indicar para uma seleção. Meu pai correu atrás e, em abril, fui chamada. Estávamos no ano de 1988.

Neste ano de 2021, completo 33 anos de trabalho em educação, quase a totalidade deles na rede municipal de Santo André. Apesar de ter tido alunos com deficiência desde os primeiros anos de magistério, foi no ano de 2002 que meu olhar se voltou realmente para essa causa. Um aluno autista na minha turma de educação infantil me fez buscar informação, formação e conhecimento sobre o assunto e mudou minha vida para sempre!

Ao longo desses mais de trinta anos de trabalho, tive a oportunidade de vivenciar a política de inclusão escolar a partir de vários pontos de vista: como professora, diretora, coordenadora do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (CADE)¹, coordenadora de serviço educacional (CSE) e, atualmente, como assistente pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM)².

No CADE³ tinha 30 pessoas sob minha coordenação, atuando nas escolas de modo itinerante, orientando professores e famílias quanto aos desafios da inclusão escolar. Formar formando-se, mediar conflitos, buscar parcerias...

Os desafios saíram da sala de aula e ganharam uma rede inteira... Rico demais!

Após a passagem pela coordenação de um setor de escolas e de um retorno à sala de aula, reassumi a direção do CADE em 2013, após um período de pouco investimento na educação inclusiva, devido a mudanças na gestão da cidade.

Em junho de 2015, uma nova oportunidade profissional, aliada a um desejo pessoal de mudança, levou-me de volta para a outra ponta do processo de inclusão educacional: a escola!

Assumi, então, a direção de uma escola da rede; unidade educacional grande, com muitos alunos, bem-conceituada pela comunidade e com grande número de alunos com deficiência e transtornos diversos. Como diretora, havia muitos desafios e interesses a cuidar: direitos e deveres de todos em favor do bem-estar e aprendizagem de todos os alunos, professores e comunidade escolar.

¹ Unidade administrativa da Secretaria de Educação. Regulamentada por lei de dezembro de 2000 e responsável por acompanhar todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.

² Unidade administrativa extensiva à gerência de educação inclusiva.

³ A primeira passagem coordenando o CADE foi de 2003 a 2007.

Com boa parte do meu percurso profissional dedicado à implementação das políticas públicas de educação inclusiva, deparei-me com uma escola onde, apesar das leis, das discussões realizadas e das formações oferecidas, os conflitos envolvendo especificamente os alunos com deficiência continuavam presentes.

Desse contexto, começaram a surgir minhas inquietações, que revelam que a inclusão escolar é uma temática urgente e necessária quando pensamos no direito de todos os alunos à aprendizagem e desenvolvimento de todas as potencialidades e capacidades. Nasceu aí o objeto de minha pesquisa, que descrevo a seguir.

1 INTRODUÇÃO

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

(Hanna Arendt)

A luta pela inclusão escolar dos alunos com deficiência é um desafio diário à sociedade, às redes de ensino, às escolas e, especialmente, aos gestores escolares, que lidam diretamente com as condições concretas de sua materialização. Marcando o recorte dessa pesquisa na política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, recorreremos à definição dada pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras ambientais, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

A Convenção foi ratificada no Brasil em 2008 e, a partir de sua definição, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é promover a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, assegurando o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais (art. 1º). Define ainda, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, considerando, entre outros fatores, os socioambientais, psicológicos e pessoais.

Com a intenção de analisar as ações e articulações do diretor escolar, esta pesquisa dialoga com a problemática da inclusão escolar, considerando-a elemento primordial na busca da equidade e de uma educação com qualidade social para todos os alunos. A esse respeito, Libâneo nos convida a nos lançarmos ao desafio de “[...] conceber um tipo de escola e ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição de igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos”. (LIBÂNEO, 2016, p.3)

A complexidade dos processos de inclusão escolar demanda que o estudemos com afinco, de modo que possamos compreender melhor suas nuances e múltiplas dimensões. Diante dessa conjuntura, para uma melhor compreensão de como o processo da educação inclusiva foi tomando corpo no município de Santo André, é fundamental contextualizarmos os marcos legais internacionais e nacionais que orientaram e nortearam a implementação da inclusão escolar.

No contexto internacional, a Declaração de Salamanca (1994) tem sido um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, como desdobramento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, a “Declaração de Salamanca”, de 1994, foi considerada o passo inicial para uma nova visão de educação para pessoas com deficiência, ao afirmar que as crianças devem aprender juntas, independentemente das necessidades e/ou dificuldades que tenham. Alguns autores consideram que a Declaração de Salamanca teve um papel de destaque no cenário de luta pela inclusão, figurando como um dos mais importantes documentos para a promoção da educação inclusiva em todo o mundo, norteador de caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos (MENEZES; SANTOS, 2001). No entanto, parcela importante de estudiosos do tema questionam os reais objetivos das iniciativas oriundas dos organismos internacionais, considerando o panorama mundial contemporâneo e os interesses neoliberais vigentes. Aspectos referentes a esse contexto são expostos e discutidos oportunamente, numa reflexão mais aprofundada neste trabalho.

O Ministério da Educação e Cultura lançou, em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC/SECADI 2008), buscando constituir, de forma sistemática, políticas públicas de educação de qualidade para todos os estudantes, sem distinção, estabelecendo importante marco na implementação da educação inclusiva no Brasil.

Nesse contexto, atualmente, muitas redes de ensino brasileiras trabalham na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz de outros documentos, declarações e leis criadas em âmbito nacional para garantir o direito à educação, cultura e cidadania a todos. Mas, se por um lado, há avanços em relação às oportunidades dos alunos com deficiência, por outro, ainda se observa muitas resistências por parte de diferentes atores envolvidos nesse processo: medo e insegurança das

famílias/responsáveis, ausência de informação, programas de formação deficitários e insuficientes, estrutura material reduzida, entre outros aspectos.

Cabe também ressaltar que, além do direito ao acesso e à permanência na escola, há que se garantir que os alunos tenham uma educação de qualidade. O inciso VII do artigo 206 da Constituição de 1988 e sua emenda de 1996 determinam que uma educação de qualidade é um dos princípios a partir dos quais o ensino será estruturado (BRASIL, 1988).

Lidando com toda a complexidade que permeia o processo de inclusão escolar, encontra-se o diretor de escola, que precisa garantir a organização escolar de modo a atender as necessidades de todos os atores envolvidos no processo, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar de todos, à luz da legislação e das normas vigentes.

O papel do diretor escolar é tão relevante para a implementação dos processos de inclusão que, em suas orientações, a Declaração de Salamanca destaca uma seção específica para a administração escolar, na qual orienta que

[...] 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 o possam fazer (UNESCO, 1994, p.9).

Ao mencionarmos a autonomia do diretor, deparamo-nos com o modo como as legislações amparam o exercício da gestão democrática e reforçam o importante papel do diretor escolar na constituição de uma escola inclusiva. Nesse sentido, seguem algumas importantes atribuições da direção escolar:

- 1- Permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade;
- 2- Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo;
- 3- Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos;
- 4- Viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (BRASIL, 2000, p.12 e 13)

Entretanto, se o diretor tem papel fundamental, ele não faz nada sozinho. Pensar uma escola inclusiva pressupõe ter em mente princípios maiores, como o da democracia e o da justiça social. Na escola, as equipes gestoras, professores e

demais membros da equipe escolar compartilham responsabilidades na constituição de uma escola de qualidade para todos.

Nesse sentido, o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular⁴”, afirma que a gestão escolar:

[...] precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente (BRASIL, 2004b, p.13)

Em relação à rede de ensino de Santo André, a educação inclusiva foi instituída como política pública já na década de 1990, durante a 1ª gestão do prefeito Celso Daniel (1989-1992), do Partido dos Trabalhadores. Cumpre ressaltar que, em seu movimento inicial de implementação, a educação inclusiva no município encontrava-se imbuída do ideário de uma “escola para todos”, mostrando-se frágil em relação aos aspectos legais nos quais se encontrava apoiada.

Em 1997, o processo de inclusão escolar ganha maior evidência quando o município assume a Educação Inclusiva como marca de governo, a partir dos seguintes princípios:

[...] a democratização do acesso e garantia da permanência dos alunos nas escolas; a gestão democrática do sistema educacional; a qualidade de ensino, concebida seguindo os princípios da Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 1997, p.9).

Nesse contexto de transformações vivenciadas pela rede, temos, em 1998, a implementação do Ensino Fundamental, juntamente com os debates a respeito do FUNDEF – Fundo do Desenvolvimento Educacional Fundamental. De acordo com Batistão (2013, p. 37), “[...] Santo André opta pela implantação dos quatro primeiros anos do ensino fundamental [...], através da Lei Orgânica n. 14.146 de 27 de Abril de 1998.”

O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental mudou completamente o cenário educacional do município, que passou por um processo de reorganização e ampliação da oferta dos serviços educacionais. Um paralelo importante a ser feito aqui

⁴ Lançado em 2004 pelo Ministério Público Federal, com o objetivo de difundir diretrizes para a inclusão escolar enquanto direito das pessoas com deficiência.

é que, acompanhando a tendência de ampliação da oferta de matrícula para o ensino fundamental obrigatório, observa-se também que a problemática da democratização do ensino migra do acesso para a permanência na escola.

Junto a tantos desafios de implementação, a rede municipal deparava-se com novos paradigmas, que se afastavam das especificidades dos atendimentos aos quais se encontrava vinculada: as modalidades Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. A história da inclusão escolar no município trilha um caminho de complexidade, evidenciando necessidades e particularidades que foram se constituindo ao longo desses anos, e esse percurso será explicitado ao longo da pesquisa.

Diante de toda a trajetória de discussão e implementação do princípio da Educação Inclusiva na rede municipal de Santo André, a dimensão e a importância desse tema são inegáveis. Em contrapartida, a educação inclusiva ainda carrega polêmicas, incertezas e tensões, ao mesmo tempo que vem ao encontro do desejo de que a escola seja um lugar de respeito e equidade, onde a aprendizagem de qualidade não seja privilégio de alguns, mas direito de todos.

O recorte da inclusão escolar de pessoas com deficiência adotado nesta pesquisa se deve ao fato de que minha trajetória profissional foi inteiramente construída na rede municipal de Santo André e porque, em grande medida, participei das ações e dos caminhos trilhados para promover a educação inclusiva nesse município. Além disso, justifica-se pela constatação de que, mesmo após anos de discussões, formações e da vasta gama de legislações concernentes à garantia de direitos das pessoas com deficiência, restam ainda muitas dúvidas, questionamentos e até mesmo práticas de negação desses direitos.

Diante dessas contradições e, considerando que o projeto de uma escola de qualidade para todos é resultado de construção coletiva que pressupõe uma gestão participativa, chegamos à seguinte **questão norteadora** da pesquisa: **Que ações têm sido implementadas pelos diretores escolares no sentido de construir uma cultura inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André?**

A fim de buscar respostas para essa questão, o **objetivo geral** deste estudo é analisar as ações desenvolvidas pelos diretores escolares com vistas à construção de

uma cultura escolar inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André. Para tanto, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**

- Descrever as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência vigentes na rede municipal de Santo André;
- Identificar as ações desenvolvidas pela direção de quatro escolas da rede, visando ao desenvolvimento e à efetivação das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência do município de Santo André.
- Elaborar um protocolo de estratégias e procedimentos, a partir dos registros das experiências relatadas na pesquisa, com vistas a orientar as ações dos diretores escolares para a inclusão de alunos com deficiência à luz dos marcos teóricos das políticas de educação inclusiva do município.

Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo se caracterizou como uma pesquisa **do tipo exploratória e descritiva**, a partir de uma **abordagem qualitativa**, cujo detalhamento está descrito na seção do percurso metodológico.

Buscando construir um enredo coerente com o objetivo da pesquisa, este trabalho foi estruturado da seguinte forma: na introdução, considerada a primeira seção, fazemos a contextualização do tema e traçamos um panorama geral do que será tratado ao longo da pesquisa. Na segunda seção, apresentamos as políticas de educação inclusiva de pessoas com deficiência, englobando um breve histórico da educação especial e dos mais relevantes marcos internacionais que tratam do assunto.

Na terceira seção abordamos especificamente a política de inclusão escolar e o atendimento a pessoas com deficiências no município de Santo André, fazendo um paralelo entre as transformações da cidade e a implementação de políticas públicas visando à inclusão social, focada numa educação de qualidade para todos.

Na quarta seção, discorreremos sobre o percurso metodológico, explicitando o contexto, as etapas e achados da pesquisa. Por fim, na quinta seção, tratamos do produto construído a partir dos achados da pesquisa, que tem como objetivo favorecer a prática dos diretores escolares na constituição de uma cultura inclusiva em suas escolas.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

“Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças.”

(Santos e Paulino, 2008)

O objetivo principal desta seção consiste em discutir os conceitos mais relevantes da educação inclusiva e apresentar as políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiências no contexto da rede municipal de ensino de Santo André (SP). Inicialmente, apresentamos os marcos internacionais acerca da inclusão, seguidos da legislação brasileira acerca do assunto, culminando com a contextualização das políticas de educação inclusiva de Santo André. Na sequência, discorreremos sobre os aspectos críticos pertinentes à temática, à luz do referencial teórico de Ball, Libâneo, Mendes, entre outros. Por fim, discutimos os aspectos referentes à atuação dos diretores escolares frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal.

2.1 Pessoas com deficiências como sujeitos de direitos: um lento processo de reconhecimento

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

(Paulo Freire)

A evolução das relações constituídas entre pessoas com e sem deficiência se confunde com a própria evolução da sociedade e do lugar do homem na história. É importante salientar que, em nossa percepção atual, não nos cabe juízo de valor sobre essas práticas, considerando a subjetividade dos paradigmas a que se remetiam para estabelecer essas relações.

Ainda na Antiguidade Clássica, há registros de abandono e até sacrifício de crianças que não se adequassem ao padrão de “normalidade” e “saúde” da época, entendido como um adulto saudável e forte, que tivesse êxito nas atividades militares, jogos e ciências (EMMEL, 2002, p.141).

Na Idade Média, com a propagação da doutrina cristã, a morte das crianças com deficiência passou a ser condenada, tendo em vista o pressuposto de que eram seres divinos. Abandonadas pelos pais, elas passaram a ser acolhidas em abrigos e asilos religiosos. Entretanto, segundo Pessotti (1984, p.6), “Muitos chegaram a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo”. No século XIII, surgiram as primeiras instituições que abrigavam pessoas com deficiência, bem como as primeiras legislações sobre os cuidados com a sobrevivência e os bens deles. (DICKERSON, 1981 apud PESSOTTI, 1984).

O crescente poder da Igreja trouxe abusos e incoerências que, conseqüentemente, ensejaram vozes dissonantes dentro da própria instituição, culminando com a perseguição e o extermínio dos dissidentes, muitas vezes acusados de hereges ou endemoninhados. Tais ações eram amparadas por leis e documentos e representavam risco às pessoas com deficiência, especialmente àquelas com deficiência intelectual. A crescente indignação levou à cisão da Igreja, conhecida como Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero (BRASIL, 2000, p. 11). Ao contrário do que se esperava, porém, as pessoas com deficiência continuaram marcadas como seres desprovidos de razão e da ajuda divina, caracterizando-se como seres diabólicos que exigiam controle, mesmo que fosse necessário o uso da força e do flagelo (PESSOTTI, 1984, p.12)

O século XVI trouxe a revolução burguesa, marcada pela queda das monarquias, da hegemonia religiosa e pelo surgimento do capitalismo e sua nova forma de produção: operários que vendiam sua força de trabalho para os donos dos meios de produção (BRASIL, 2000, p. 12). Nesse período, a deficiência começa a ser relacionada a causas naturais, passando a ser tratada por meio da alquimia, processo anterior à iniciante medicina, que ganharia destaque a partir do século XVII.

Vista como questão natural e orgânica, a deficiência possibilitou o desenvolvimento de tratamentos médicos, e a visão de que pessoas com deficiência poderiam se desenvolver originou ações de ensino, que se firmaram a partir do século XVIII. O paradigma da institucionalização ganha força nesse período, mas, em vez de locais para tratamento e reabilitação, surgem asilos, conventos e hospitais para confinamento das pessoas com deficiência, geralmente, em locais distantes de suas famílias. Esse foi o único modelo utilizado por mais de 500 anos, quando, no início do

século XX, começou a ser questionado e criticado por estudiosos que demonstraram a sua ineficiência na recuperação das pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que, com o capitalismo comercial se encaminhando para o capitalismo financeiro, havia interesse do próprio sistema em qualificar todo tipo de mão de obra, além de diminuir gastos públicos e custos sociais. Dessa forma, manter as populações institucionalizadas não era mais interessante para o Estado. (BRASIL, 2000, p.17).

A década de 1960 foi marcada por um movimento crescente de reflexão e discussão sobre os direitos humanos, bem como de sua defesa principalmente os direitos das minorias como um todo. Aliaram-se a isso fortes críticas vindas de grupos da ciência e outros profissionais, opondo-se categoricamente ao paradigma da institucionalização (BRASIL, 2000, p.16).

Começa, então, o processo de desinstitucionalização dessas pessoas, baseado na ideologia da normalização, segundo a qual as pessoas tinham de receber ajuda para modificar comportamentos, a fim de se aproximarem o quanto possível das pessoas “normais” e serem inseridas na sociedade ou integradas a ela. Entendia-se que a sociedade deveria oferecer os serviços e recursos necessários para que essa mudança de entendimento se efetivasse (BRASIL, 2000, p. 18).

Nesse movimento, surgem as escolas especiais, as entidades assistenciais e os centros de reabilitação. Contudo, logo surgem as primeiras críticas, vindas não só dos acadêmicos, mas também das pessoas com deficiência, que já estavam organizadas em outras instituições. Porém, o principal problema da normalização era desconsiderar a pessoa com deficiência como ser humano e social, como um cidadão como outro qualquer, com direitos a oportunidades como qualquer outro, independentemente de sua condição ou de suas “diferenças”. Afinal, é possível tornar pessoas iguais a outras? Sob qual ponto de vista? A partir de qual balizador?

Nesse contexto, surge o consenso de que é necessária a mobilização de toda a sociedade, reorganizando-se de modo a garantir o acesso de todo indivíduo a todas as possibilidades que a compõem, quaisquer que sejam suas necessidades, dificuldades e peculiaridades. Surge, então, o paradigma do suporte (BRASIL, 2000, p. 20).

Considerando que os suportes podem ser sociais, econômicos, físicos ou instrumentais, eles vêm para favorecer a inclusão social, que, por sua vez, se

caracteriza como um processo bidirecional, que prevê ações afirmativas tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no ajuste da realidade social (BRASIL, 2000, p.22). Da educação especial à educação inclusiva, as políticas públicas se tornaram um caminho importante para retirar as pessoas com deficiência da invisibilidade, trabalhando na perspectiva da construção de direitos.

Cabe ressaltar que o presente trabalho, debaixo do grande guarda-chuva que é a educação inclusiva, trata exclusivamente da inclusão escolar de pessoas com deficiências. A seguir, buscamos apresentar os principais aspectos legais sobre a temática.

2.2 Políticas de educação inclusiva: o controverso papel dos documentos internacionais

Silva (2010) considera que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, foi um marco na luta por igualdade a ser alcançada por todos os povos e nações. A autora destaca ainda que, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos foi pauta de um documento dessa magnitude, que inspirou as Cartas Magnas de muitas democracias recentes, bem como documentos e tratados que envolvem a defesa de direitos e garantia de cidadania às minorias socialmente desprivilegiadas (SILVA, 2010).

Considerando o recorte deste trabalho, no processo de implantação da educação inclusiva no Brasil, reportamo-nos diretamente ao final do século XX. Como já mencionamos, o período foi marcado por grandes transformações que incluem uma nova perspectiva para o avanço dos direitos das minorias, movimentados por meio de uma legislação que vinha ao encontro dos anseios dos grupos que há muito adentravam nessa luta.

Essas transformações são alavancadas por iniciativas promovidas pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que, segundo Mendes (2006), se viram diante da necessidade de garantir acesso à escolaridade básica a um grande número de alunos até então privados desse direito

É importante destacar que, nesse cenário de desigualdades sociais em que

ainda hoje nos encontramos, a educação inclusiva vem conscientizar e combater toda e qualquer forma de exclusão e preconceito, como nos mostra o documento da UNESCO:

São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada, bem como crianças ou pessoas com deficiência (UNESCO, s/d)

Ainda que seja inegável a importância dos movimentos internacionais de luta pelos direitos de todos e pela inclusão social –que culminaram com grande parte dos decretos, leis e orientações brasileiros acerca da educação inclusiva – essas ações devem ser analisadas sob uma ótica mais crítica e realista.

É legítimo considerar que, em grande medida, interesses políticos e econômicos, de raízes claramente neoliberais, foram os grandes propulsores das ações de incentivo que o Banco Mundial implementou junto aos países pobres, visando, em primeira instância, minimizar as desigualdades econômicas e sociais, trazendo às camadas mais pobres da população a possibilidade de ascensão social, principalmente, por meio da oferta de saúde e educação para todos.

Essas intenções se desvelam em reflexões importantes, como nos diz Libâneo:

Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado. (LIBÂNEO, 2016, p. 44)

A partir dessas reflexões, podemos considerar que, como já visto em momentos históricos anteriores⁵, os interesses do sistema e as necessidades do mercado, dentro de uma visão neoliberal, estão acima das preocupações com os indivíduos, seus direitos, suas necessidades e seus anseios. Certamente, são movimentos importantes, que abriram espaço para a necessidade de darmos vez e voz às minorias excluídas da sociedade, entre elas as pessoas com deficiência. Entretanto, enxergar

⁵ No advento da desinstitucionalização, a economia com custos sociais e a possível ampliação de mão de obra foram o grande incentivo para que os governos estimulassem a saída das pessoas com deficiência desses organismos.

as entrelinhas nos coloca num lugar de responsabilidade e protagonismo na luta para que essas políticas saiam do papel e se efetivem na prática das escolas brasileiras.

Como primeiro grande marco desse período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Sobre sua importância, Menezes (2015) destaca:

O evento, que teve a participação dos principais organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento dá seqüência a uma série de tratados internacionais, declarações e recomendações realizados desde o início do século XX para tornar realidade o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Mendes (2006) comenta que dados do início da década de 1990 mostraram a imensa defasagem no acesso de crianças e jovens à escolarização básica. A situação era ainda mais assustadora quando analisado o acesso das pessoas com deficiência, visto que apenas 2% dessa população (algo em torno de 600 milhões de pessoas) tinham acesso a qualquer modalidade de ensino.

A Conferência de Jomtien deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), também conhecida como Declaração de Jomtien. De acordo com o documento,

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO 1990, p.4).

Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de

Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003 (1993), elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. Segundo Menezes e Santos (2001, s/p)

Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que “todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem”, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

Ao responsabilizar o poder público pela educação, principalmente pelo ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforça os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos (MENDES; SANTOS, 2001).

O segundo e talvez mais importante marco internacional que vem orientando e norteando a implementação das políticas de inclusão é a Declaração de Salamanca (1994), considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). Sua abrangência pode ser considerada a principal alavanca para o movimento da educação inclusiva que ganhou força pelo mundo, como nos relata Mendes (2006):

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. (Mendes, 2006, p.395)

A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme lemos no próprio documento,

[...]proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO 1994 apud MENEZES; SANTOS, 2001.)

Dessa forma, a Declaração de Salamanca fortaleceu a ideia da inclusão escolar, passando a afirmar que as crianças devem aprender juntas, independentemente das suas necessidades e/ou dificuldades. Com o objetivo de difundir a educação inclusiva, ela trouxe orientações e diretrizes que deveriam ser seguidas pelos governos signatários da Declaração para que a proposta da educação inclusiva se consolidasse. Aranha (2004, p.6) aponta algumas delas:

- Priorizar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o objetivo de incluir todas as crianças, independentemente de suas especificidades individuais;
- Adotar o princípio da educação inclusiva;
- Adaptar as escolas para que as mesmas sejam capazes de oferecer educação de qualidade para todas as crianças.

As orientações abrangem o âmbito regional, nacional e internacional, contribuindo para que a Declaração de Salamanca fosse considerada o principal marco da implementação da educação inclusiva no mundo. Considerando as orientações da Declaração, da qual o Brasil foi signatário e avançando nas discussões sobre inclusão, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que, em seu capítulo V, art.58, explicita: “entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Percebemos que ainda não havia menção clara à inclusão escolar, o que nos faz pensar sobre o quanto esse processo foi lento e espinhoso, possivelmente por propor mudanças de paradigmas consolidados, que interferiram em uma gama de interesses diversos. Processo, aliás, que ainda enfrenta resistências para sua efetivação.

Vale ressaltar também que o termo “preferencialmente” é controverso, por gerar interpretações divergentes, que nos remetem a pressupostos da integração e não à inclusão propriamente dita. Ou seja, deixa aberta a interpretação de que o aluno é que deve se adaptar à escola, e não a escola considerar as especificidades do aluno.

Atualmente, as redes públicas de ensino no Brasil procuram trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, porque a partir da Declaração, outros documentos, declarações e leis foram criados com vistas a garantir o direito à educação, cultura e

cidadania para todos. A LDB (1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) são alguns dos principais exemplos e, sem, contudo, garantirem sua efetivação

Outros marcos históricos figuram no cenário mundial, com diferentes graus de importância, mas com marcante contribuição na consolidação das políticas de educação inclusiva, conforme comentamos a seguir.

Realizada em 1999, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala (1999), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (SILVA, 2010).

A Declaração foi promulgada no Brasil dois anos depois, por meio do Decreto nº 3.956/2001, de 8 de outubro de 2001, que em seu art. 1º determina:

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

A Declaração de Madri (2002), aprovada em 23 de março de 2002 durante o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, realizado em comemoração à proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, também é outro documento importante. Ressalta-se que foi a primeira vez que as pessoas com deficiência foram alçadas à posição de protagonistas das discussões e envolvidas no planejamento de ações que dizem respeito à sua causa. A frase “Nada sobre Pessoas com Deficiência, sem as Pessoas com Deficiência” (2002)⁶ aparece pela primeira vez nesse documento e ainda hoje marca o movimento que luta pelos direitos dessas pessoas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Esse documento

⁶ Disponível em (<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>).

determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório. Ademais, que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem (BRASIL, 2010).

Prosseguindo as reflexões acerca da evolução da legislação da educação inclusiva, analisamos, a seguir, o panorama brasileiro, pois grande parte da legislação nacional deriva de documentos internacionais até aqui mencionados.

2.3 Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, o início da educação de pessoas com deficiência foi inspirado pelos ideais liberais, que defendiam a liberdade de todos os indivíduos em todos os campos de atuação (SANDRONI, 1999). Inspirada na tradição europeia, a partir de 1717, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo começou a acolher crianças abandonadas até a idade de sete anos (SILVA, 2010, p.21).

Por volta de 1857, mobilizados por iniciativas europeias e americanas, alguns brasileiros começaram a organizar serviços voltados para o atendimento de pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas (MAZZOTTA, 2005). Com a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857) iniciaram-se as discussões acerca da educação de pessoas com deficiência, que aconteceu no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883 (JANNUZZI, 2004).

Segundo Mazzotta (2005), o século XIX seguiu contando com poucas iniciativas pensadas para o público com deficiência. Por volta da década de 1930, inicia-se um período da educação especial conhecido como institucionalização, marcado pela organização de associações e instituições destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência, sendo fortemente caracterizado pela segregação (SILVA, 2010). Vale ressaltar que esse período marca a criação de importantes instituições voltadas para a assistência e ensino das pessoas com deficiência, algumas delas figurando até hoje como referência no cenário da educação especial brasileira.

Finalmente, seguindo as discussões que vinham sendo feitas no cenário internacional, amparadas pelos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e das minorias, em geral, as políticas para educação inclusiva no Brasil começam a experimentar mudanças de paradigma a partir de 1988.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, especifica a educação como “direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 208, p.123). Ao incentivar a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.208, p.123), podemos considerar que sua promulgação impulsionou os movimentos que buscavam fortalecer a escola como lugar de direito a todas as pessoas.

A seguir, apresentamos um quadro sintético da evolução histórica da legislação brasileira em relação à inclusão social e educacional de pessoas com deficiências. Cabe ressaltar que nos ativemos às leis, convenções e decretos que regulamentam as convenções:

Quadro 1: Evolução das Políticas Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

1971	Lei nº 5.692	Altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.
1989	Lei nº 7.853/89	Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência.
2001	Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação	Estabelece que a meta da década seria a construção de uma escola inclusiva que atenda a diversidade humana.
2001	Resolução CNE/CEB Nº2	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apresentando normas para os sistemas de ensino, relativas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.
2009	Decreto nº 6.949/2009,	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.
2011	Decreto no 7.611/2011	Dispõe sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial e dá diretrizes para o atendimento educacional especializado
2014	Lei 13005/2014 - Plano nacional de educação (PNE)	Prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial até 2024.
2015	Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência	Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência promove, através da inclusão social, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo não sendo uma legislação específica da educação especial, tampouco sobre educação inclusiva, consideramos importante tratar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, pois ele se constitui como o principal marco para garantia de direitos de crianças e adolescentes. Ademais, alude às especificidades das crianças e adolescentes com deficiência, entre elas, a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como um direito e dever do Estado, previsto na Constituição de 1988.

O Decreto nº 3.298, de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Essa lei, em seu art. 2º, determina ao Poder Público a responsabilidade de garantir às pessoas com deficiência o pleno acesso a direitos como educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social e outros que ofereçam bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Em seu parágrafo único, o item I trata especificamente da área da Educação, como vemos a seguir:

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

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

Outra contribuição de grande relevância dessa Lei é o uso do termo “transversalidade” como o elo entre a educação especial e as atividades curriculares, ainda que adaptações sejam necessárias. Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Para Sousa (2013, p.21),

Uma importante meta desse Plano é a generalização, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, da oferta de cursos, para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para o atendimento básico a educandos com deficiência, utilizando, inclusive, a TV Escola e os programas de educação a distância.

Ainda em 2001, o MEC publica a Resolução CNE/CEB Nº2, que institui as

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apresentando normas para os sistemas de ensino, relativas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O artigo 2º da Resolução instituiu que as escolas tenham uma organização que garanta as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos os alunos. Ressaltamos a relevância desse texto, no qual fica claro que são as escolas – e não os alunos – que devem se organizar. O objetivo era deixar para trás o pressuposto da integração, garantindo o acesso à escola e o direito à aprendizagem de qualidade, porém, na prática configurando importante passo para uma educação inclusiva efetiva.

Um grande e importante passo na atenção à educação foi o lançamento, pelo Governo Federal, em 2003, do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2004), promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, cujo objetivo era orientar a criação de sistemas educacionais inclusivos, a partir dos já existentes. Através de ações de apoio à formação de gestores e educadores, pretendeu-se disseminar a política de educação inclusiva, buscando a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência e qualidade de ensino” (KASSAR; MELETTI, 2012, p. 51).

Como parte da implantação do programa, vários documentos foram elaborados e enviados aos municípios durante os processos de formação dos profissionais da educação. A cartilha “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, merece destaque por tratar o Atendimento Educacional Especializado como

[...] uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p.15).

O documento trata ainda da realização do atendimento educacional especializado (AEE) prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, bem como da necessidade de as instituições especializadas funcionarem como local para o AEE.

Visando à garantia da proposta, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e viabiliza recursos financeiros para sua efetivação. Esse Decreto foi implementado por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009, que tratou das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (KASSAR; MELETTI 2012, p. 53).

Em 2008, a partir das discussões de estudiosos na área da inclusão e da educação especial, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). O documento tem por objetivo orientar diretrizes para a criação de políticas públicas e pedagógicas voltadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁷ e altas habilidades/superdotação. Segundo Nascimento (2018),

[a] Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um projeto que visa discutir, elaborar, planejar, implementar e avaliar um projeto educativo específico para as pessoas com deficiência, mas sem negar a esses educandos as mesmas condições e oportunidades equiparadas de acesso, que os demais alunos têm (NASCIMENTO, 2018, p. 64).

Uma das principais contribuições dessa medida foi reformular o papel da educação especial por meio do estabelecimento do AEE. Além disso, ela menciona a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino e trata da importância da formação de professores, da participação da família e da comunidade.

A evolução dos estudos a respeito da educação e direitos humanos mostra que a forma mais eficiente para acabar com atitudes discriminatórias é a criação de ambientes que acolham todos os alunos, quaisquer que sejam as diferenças e necessidades. Nessa perspectiva, a educação especial deve fazer parte da proposta da escola regular, articulada com o ensino comum. Assim, as escolas devem se tornar ambientes dinâmicos, com uma nova estrutura e práticas educacionais que evidenciem o quanto o convívio com as diferenças é importante para a aprendizagem dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trata ainda da importância da intersectorialidade para viabilização das políticas públicas, essenciais para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade. Contudo, observamos que, infelizmente, o documento ainda não conquistou a abrangência esperada.

É importante mencionar ainda o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

⁷ Em termos atuais, temos os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Deficiência (2009) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Em 2011, o Decreto n. 7.611 dá novas diretrizes para a educação especial, estabelecendo os serviços de apoio especializado como garantia para que o processo de escolarização de estudantes que são público-alvo da educação especial⁸ aconteça sem barreiras. Além disso, estabelece a forma de funcionamento e a abrangência do atendimento educacional especializado, como podemos constatar no art. 2º, parágrafo 2º:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Outro ponto de grande relevância dessa legislação diz respeito ao financiamento, sobre o qual determina que, para fins de distribuição da verba do FUNDEB, o aluno beneficiado com o atendimento educacional especializado será computado em matrícula dupla, ou seja, uma matrícula no ensino regular da rede pública e outra no AEE.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024 prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial até o fim de sua vigência⁹. E, finalmente, em 06 de julho de 2015, é publicada a Lei nº 13.146, intitulada Lei Brasileira de Inclusão que, em seu parágrafo 1º, afirma:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, parágrafo 1º, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência não abre uma discussão sobre os benefícios que a convivência entre alunos com e sem deficiência pode trazer para a rotina das escolas brasileiras, pois não é um documento específico da área de educação. O Estatuto representou grande avanço social na perspectiva da garantia dos direitos, em conjunto com todas as demais leis mencionadas anteriormente.

⁸ Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁹ Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais>. Acesso em 09 jan.2021

Entretanto, mesmo diante de tantos dispositivos legais visando a garantir e organizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola e na sociedade, não só como números, mas como cidadãos de direito, com oportunidade de pertencimento, atuação e exercício de cidadania, ainda temos muitos entraves a serem vencidos. Como afirma Silva (2010, p.126), “[...] dispositivos legais são insuficientes para garantir a escolarização bem-sucedida dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns das escolas regulares.”

A escola que se espera estar preparada para receber e educar todos os alunos, considerando suas especificidades e necessidades, também precisa ser transformada. Essa transformação perpassa pela construção de uma nova forma de gestão, na qual as políticas educacionais possam ser pensadas a partir do coletivo, buscando adequá-las aos interesses dos principais beneficiados: os alunos.

E é desse novo modo de administrar a escola, pensando numa cultura inclusiva, que tratamos na próxima subseção.

2.4 Gestão democrática para uma escola inclusiva

“Nenhum homem é uma ilha, um todo, completo em si mesmo. Todo homem é um pedaço de um continente, uma parte de um conjunto.”

(John Donne)

Como pretendemos aprofundar nossas reflexões a respeito do papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, é importante contextualizar o nascimento do projeto que preconiza a escola da qual falamos.

A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, decreta a educação como direito de todos, dever do Estado e da família e tem como objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo, favorecendo sua constituição como cidadão de direito, por meio da gestão democrática nos sistemas públicos de ensino. Por sua vez, o artigo 206 estabelece princípios nos quais o ensino deverá basear-se em:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal. (BRASIL, 1988).

Valores como tolerância, entendimento e respeito à diversidade de qualquer ordem, proclamados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, constituem-se princípios intrinsecamente ligados à educação inclusiva, que podem e devem orientar a implementação de sistemas inclusivos. De acordo com Carvalho (2004, p.79),

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

Nessa perspectiva, podemos pensar nos enormes desafios com os quais a escola se depara a fim de assegurar que todos se beneficiem de uma educação de qualidade. Seguindo ainda a problematização proposta por Carvalho (*ibid.*, p.77)

[.] a pergunta é: como garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas (públicas governamentais, ou não, isto é, escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes?

Apesar de toda a produção teórica e legal das últimas décadas, de todo o discurso que construímos e compartilhamos, ainda não vislumbramos a garantia de direitos a todos. Seguindo com essas indagações, Carvalho (*ibid*) nos impulsiona a refletir que, o que pode efetivamente garantir a viabilidade desses direitos são ações que concretizem as políticas públicas vigentes e, principalmente, a provisão de recursos de toda ordem para que isso aconteça.

Pensar uma educação de qualidade para todos implica mudar a forma como a administração escolar é exercida, bem como repensar os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar, especialmente, pelos **diretores escolares**.

Em seu texto “Profissionalismo, gerencialismo e performidade”, Ball analisa a cultura da gestão e o desempenho como protagonistas da reforma educacional, na qual há a necessidade de organizar forças humanas e capacidades em prol dessa reforma. Nesse sentido, afirma que

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos de responsabilidade pelo bem-estar da organização (BALL, 2005, p.545)

Ao se buscar uma direção mais coerente para os rumos da administração escolar “[...] deixam de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, sem tempo para conhecer o que acontece nas salas de aula e delas participar” (MANTOAN, 2001, p.116).

Considerando que não basta um conjunto de boas leis, tampouco ações isoladas de sistemas educacionais, descoladas de demais instâncias, podemos concluir que é imprescindível estabelecer corresponsabilidades entre os diferentes Ministérios Brasileiros, garantindo que, além de programas educacionais, todos os cidadãos possam ter acesso a direitos essenciais, como saúde, trabalho e assistência social (CARVALHO, 2004).

Um sistema educacional inclusivo é, pois, um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional. (CARVALHO, *ibid.*, p.78)

Quando, no início da década de 1990, o governo do município de Santo André coloca a educação como uma das principais prioridades de sua gestão, compreendendo que o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade passa, obrigatoriamente, pela garantia de acesso de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, ele se compromete com uma administração preocupada com o desenvolvimento social e econômico da sua região como forma de reduzir e exclusão social, melhorar a qualidade de vida e aprofundar a democracia (SANTO ANDRÉ, 1997, p.5).

Esse era o projeto apresentado, baseado no respeito e na valorização da diversidade, no qual a participação popular era um princípio estimulado não apenas no âmbito escolar, mas em toda cidade, por meio dos Conselhos de Escola, Fóruns Regionais, Fórum Municipal de Educação e Cidadania, entre outros dispositivos de participação popular (SANTO ANDRÉ, 1999, p. 21).

Diante desse cenário, podemos considerar que o projeto político-pedagógico proposto, em que a gestão democrática era uma das principais diretrizes, tinha um terreno fértil para se fortalecer, como afirma Rosa (2019, p.855):

Com efeito, gestão democrática não é um conceito genérico que possa ser descolado da experiência concreta de cada sociedade no processo de construção da democracia como forma de governo e como princípio regulador das relações sociais.

Talvez esta seja uma das razões pelas quais a gestão democrática ainda enfrenta tantos desafios para se efetivar na administração das unidades escolares: as mudanças da gestão municipal, que muitas vezes não partilham da visão de uma administração municipal, pautada na participação popular, afetam diretamente a forma de condução das escolas. Mesmo que a gestão democrática continue constando como diretriz nos projetos político-pedagógicos, há um esvaziamento das práticas democráticas, deixando que as unidades fiquem à mercê de formas de administrar próprias e individualizadas, dependendo da concepção de quem está à frente naquele momento.

Voltando às diretrizes apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), passamos pela necessidade de investir na universalização do acesso à escola pública e gratuita, culminando com uma proposta de transformação dos ambientes escolares, descritos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/ 1996, em seu art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, Art..14, 1996).

No documento norteador para a construção do projeto político-pedagógico da rede municipal, de 2007,

A proposição genérica de uma “escola para todos” responde à política de democratização dos espaços públicos. Frequentemente, essa democratização é confundida com uma abertura genérica e desregrada da escola, sem, antes, o devido investimento na criação das condições de possibilidade de acolher esses novos alunos e na equiparação de oportunidades a todos. Por isso, rompendo com aquelas iniciativas verticalistas e homogeneizantes, pertinentes mais a uma prática demagógica do que democrática, tem-se estabelecido um conjunto de idéias e ações que visam provocar positivamente os diferentes agentes, serviços e equipes envolvidas nesse amplo processo de Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 2007).

Nessa perspectiva, o diretor da escola deve deixar de ser o personagem central da gestão escolar para dar espaço a uma gestão responsiva e compartilhada, promovendo uma organização favorável à construção de uma comunidade escolar inclusiva, em que todos sejam corresponsáveis pela identificação e eliminação das dificuldades e barreiras que possam prejudicar a inclusão de todas as pessoas (SILVA, 2018).

Diante da globalização, do neoliberalismo, da crescente crise de ética e valores e do panorama de exclusão social em que nos encontramos, a escola de qualidade, necessária para os novos tempos, “é aquela que inclui uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Segundo Sage (1999, p.135 apud TEZANI, 2009, p.2) os gestores escolares, em especial os diretores, exercem uma função primordial, contribuindo sensivelmente para a mobilização de reflexões fundamentais à equipe escolar:

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (*id., ibid., p.2*)

Assim, os diretores se deparam com essa responsabilidade de mobilizar a comunidade escolar e os diferentes coletivos em prol de uma escola que se comprometa a romper paradigmas, na busca da superação das desigualdades.

Tendo como cenário o panorama mundial das políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos na legislação brasileira, a próxima seção descreve a trajetória das políticas de inclusão no município de Santo André, onde esta pesquisa foi realizada.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(Paulo Freire)

Esta seção trata especificamente da trajetória das políticas públicas acerca da educação inclusiva de Santo André, *lócus* desta pesquisa e um dos municípios pioneiros a adotar uma gestão voltada à valorização da participação da sociedade na administração da coisa pública.

No texto de abertura da revista Estação Gente, Educação Inclusiva - Plano 1997, o ex-prefeito Celso Daniel declara que a transformação social, a mudança de qualidade de vida e o aperfeiçoamento da democracia são objetivos a serem conquistados a partir de cinco prioridades, entre elas a “participação popular por intermédio de canais democráticos de relação entre a prefeitura e a comunidade”. (SANTO ANDRÉ, 1997, p.5)

É a partir desse marco histórico que discorreremos sobre as políticas de inclusão. Antes, porém, faz-se necessário trazer a discussão sobre as diferentes concepções referentes à educação inclusiva e delimitar a escolha da pesquisadora, a partir das suas experiências profissionais e pessoais.

3.1 Educação Inclusiva: um conceito controverso

Em uma sociedade na qual predominam as desigualdades sociais, e as diferenças são diluídas e banalizadas, a inclusão se apresenta como uma necessidade urgente como forma de enfrentamento à lógica neoliberal. Apoiada em valores éticos e humanos, ela deve ser encarada como um processo, pois inclusão e exclusão se consolidam como conceitos intrinsecamente relacionados, “[...] um não pode viver sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra as exclusões”. (SANTOS; PAULINO, 2008, p.12).

Com base nesses autores, refletimos que o processo de inclusão escolar implica mudanças de olhares sobre a deficiência, quebras de paradigmas, renovação das práticas escolares, mobilização política e social e aprimoramento de condições favoráveis às escolas e profissionais do ensino. Inspirando investimentos contínuos,

ações dessa natureza são essenciais para a promoção de um atendimento adequado, no qual a permanência e a qualidade social do ensino sejam garantidas a todos os alunos.

O tema da educação inclusiva ainda suscita muitas dúvidas, questionamentos, inúmeras interpretações e, até mesmo, negação. É possível que o entendimento equivocado de que a inclusão diz respeito apenas a pessoas com deficiência seja uma das causas de tanta resistência à sua presença nas salas de aula. No entanto, não discorreremos sobre estas concepções neste trabalho. Assim, é necessário demarcarmos sob qual ponto de vista esta pesquisa se estabelece. Partimos de duas correntes principais: a educação inclusiva e a inclusão total.

Em linhas gerais, a educação inclusiva considera a responsabilidade da escola não só de acolher todos os alunos, mas também de garantir que sejam olhados em suas necessidades individuais, focando no desenvolvimento de suas habilidades, eliminando barreiras para aprendizagem e participação. Corroborando com esse posicionamento, Carvalho afirma que:

À luz de sua fundamentação axiológica, a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas. (CARVALHO, 2004, p.79)

Em contrapartida, a inclusão total considera que a escola tem de se reestruturar a ponto de atender a todos os alunos em todas suas necessidades, sejam elas quais forem. Nesse sentido, o principal papel da escola seria o de garantir a socialização e a mudança de pensamentos estereotipados acerca da deficiência. Silva (2010) aponta, inclusive, que o *continuum* de serviços de apoio deve ser extinto, visto que todos devem ser matriculados em salas regulares, e isso basta.

É importante ressaltar que a educação inclusiva também declara a necessidade de uma reestruturação da escola para garantir não só a acessibilidade arquitetônica, mas também a equidade de oportunidades para seu desenvolvimento. Contudo, entende que a escola regular não será adequada para todos. Seus defensores acreditam no *continuum* de serviços, incluindo atendimento domiciliar ou hospitalar, quando necessário.

Há que se respeitar o movimento da inclusão total, visto que faz parte da vanguarda da luta pela inclusão educacional e ainda hoje é uma voz que se levanta

em prol da efetivação das leis. Entretanto, a experiência profissional em uma rede inclusiva e pública nos coloca diante da escola real, com suas potencialidades, fragilidades e incoerências.

A inclusão escolar depende, em boa medida, de uma construção coletiva, com muitas variáveis a serem consideradas e na qual todas as ações devem ser tomadas de forma responsável e equânime. Isso não nos exime de lutar pela implementação de políticas públicas que favoreçam a ampliação de uma educação inclusiva de qualidade, que vá ao encontro dos acordos firmados entre o Brasil e as Conferências internacionais que trataram do assunto.

É fato que a inclusão escolar, assim como diz o título desta subseção, ainda é um temamuito controverso. Há muito que avançar nas discussões e, principalmente, em açõesque viabilizem verdadeiramente o acesso das pessoas com deficiência aos direitos básicos disponíveis para as pessoas sem deficiência. Sobre isso, Mendes (2006, p.401) conclui:

Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se.

Diante do exposto, esta pesquisa trata da inclusão sob o ponto de vista da inclusão escolar, com recorte na escolarização de estudantes do PAEE, um desafio que vem sendo construído para além da esfera individual, que perpassa a organização de políticas públicas, como vemos na sequência.

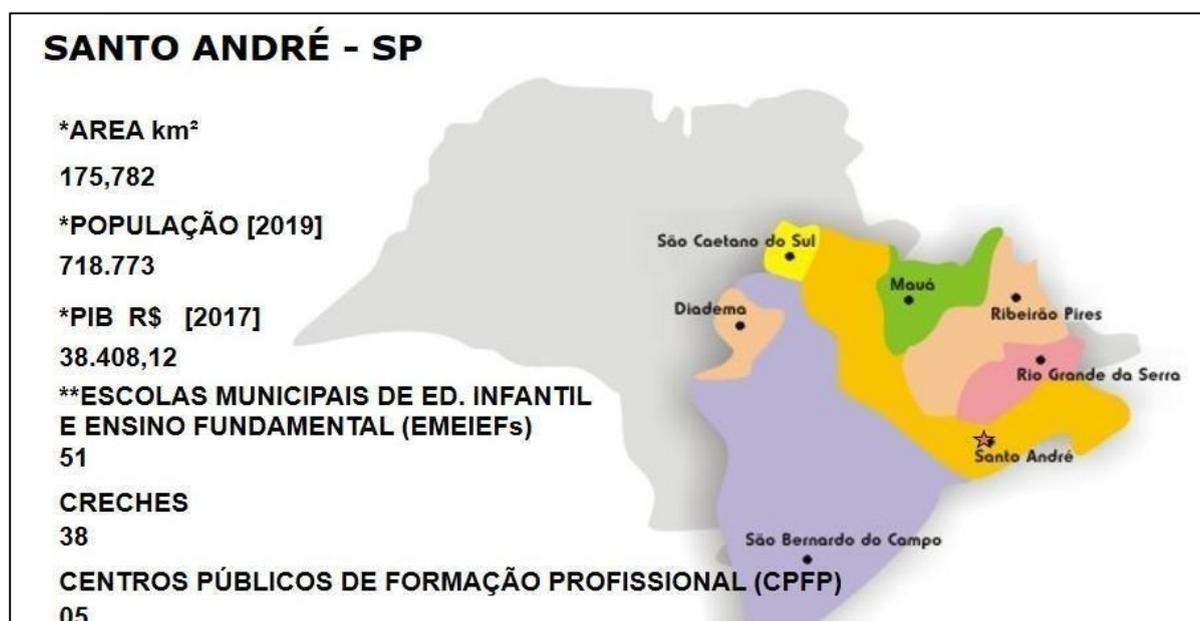
3.2 Santo André: uma cidade em busca da inclusão

O presente estudo tem como campo de pesquisa a cidade de Santo André, no ABC Paulista, localizada na região metropolitana de São Paulo. Santo André completa, em 2021, 468 anos. Um dos berços do Movimento Sindical do ABC¹⁰, a cidade tem uma história importante nas lutas pela ampliação de direitos e pela democracia nos anos 1980, que culminaram com a promulgação da constituição de 1988.

¹⁰Movimento surgido no início do século XX, com a industrialização do ABC. O movimento se intensifica com a chegada das montadoras de automóveis, no final da década de 1950, e tem seu auge no final da década de 1970, quando o Sindicato dos Metalúrgicos organiza as grandes paralisações de 1978.

Com economia originalmente firmada na indústria automobilística na década de 1960, viu esse setor perder força e grande parte de suas indústrias fecharem as portas ou se mudarem nas últimas décadas. A chegada dos anos 1990 trouxe o fortalecimento dos segmentos comercial e de serviços, que ocupam até hoje a principal fonte de renda e de empregos da cidade. Com uma economia forte e consolidada, Santo André é a 4ª cidade do estado de São Paulo que mais gera empregos formais. Na figura 1, temos acesso a alguns dados importantes a respeito do município da pesquisa:

Figura 1: Dados gerais do município de Santo André



Fonte: IBGE – Gerência de Educação Inclusiva – PSA

A figura mostra os sete municípios que formam a região do Grande ABC, dos quais Santo André faz divisa com cinco deles. Apesar de contar com uma taxa de urbanização de 100% (Fundação SEADE, 2020), a grande extensão territorial também faz com que uma parte da população more em áreas de manancial e em comunidades onde os serviços de saneamento básico não chegam de forma adequada.

O município inicia sua trajetória na educação na década de 1970, com o Centro Educativo Assistencial e Recreativo (CEAR). Permanece exclusivamente com o atendimento à Educação Infantil até 1990, quando agrega a EJA (Educação de Jovens

e Adultos) e, a partir de 1998, devido às mudanças no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –que modificou estrutura de financiamento do Ensino Fundamental –opta por criar uma rede própria, normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, passando a atender também ao Ensino Fundamental I.

Voltando um pouco no tempo, é importante salientar que, assim como a cidade de São Bernardo, Santo André foi berço do Movimento Sindical do fim da década de 1970 e início da década de 1980, do crescimento dos movimentos sociais pela abertura política, pelo fim da ditadura militar instaurada pelo Golpe de 1964 e da luta pelos direitos da classe trabalhadora, que culminou com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores, o prefeito Celso Daniel, para o mandato de 1989 a 1992.

No primeiro ano dessa nova gestão, aconteceu o primeiro concurso público para provimento de cargos de professor da rede municipal. Foram abertas vagas para Educação Infantil, modalidade já atendida pela rede, para Educação de Jovens e Adultos e para professores de Educação Especial, já com objetivo de atender aos anseios crescentes que indicavam a participação de alunos com deficiência em salas de aula comuns. Vale ressaltar que, ocasionalmente, isso já acontecia, pois a rede municipal nunca havia contado com salas especiais até aquele momento.

As transformações continuam e, após período de discussões com toda a rede, é aprovada a Lei n. 6.833, de 15 de outubro de 1991, que dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal, também conhecida como Estatuto do Magistério¹¹.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o governo municipal opta pela ampliação da rede de ensino, assumindo os quatro anos do Ensino Fundamental I, por meio da Lei Municipal 14.146, de 27 de abril de 1998.

Enquanto a demanda de alunos crescia em decorrência da ampliação gradativa do ensino fundamental, crescia também o número de matrículas de alunos

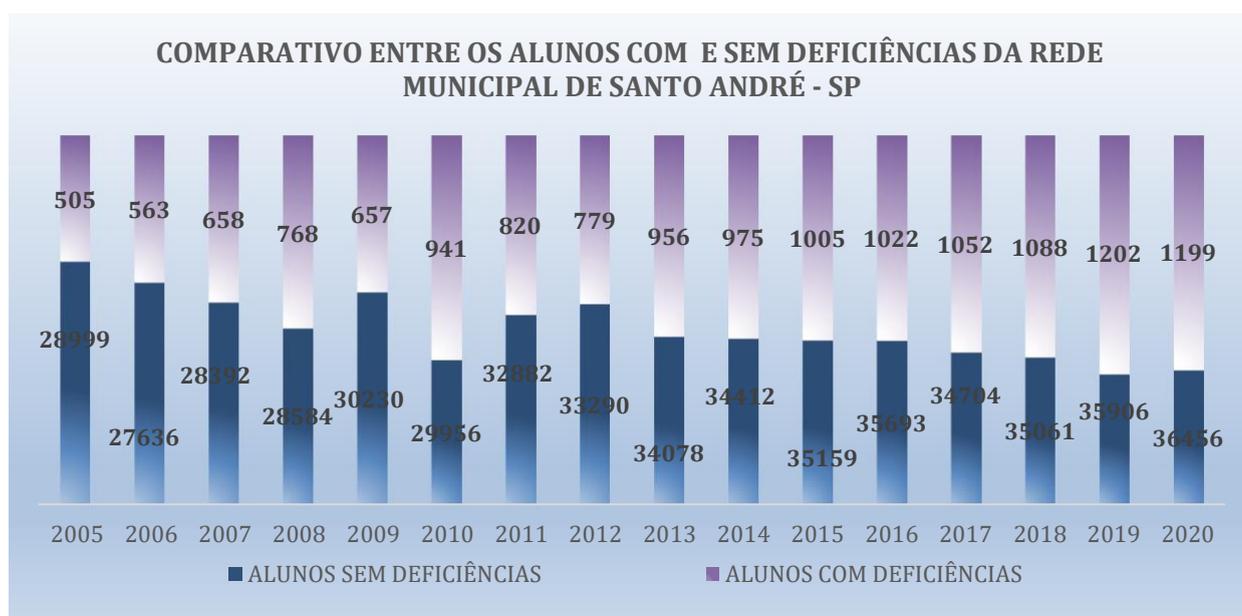
¹¹ Apesar de muitas promessas, o Estatuto do Magistério nunca foi revisto nesses quase 30 anos de vigência, passando apenas por adequações decorrentes de mudanças na legislação vigente e/ou de criação de cargos.

comdeficiência na rede municipal. Entretanto, não há um registro sistematizado desses números.

A publicação “Estação Gente: Educação Inclusiva – Plano 2000” (SANTO ANDRÉ, 2000, p.50) registra que, no ano de 1999, a equipe do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) acompanhou 285 alunos, sendo que destes, 158 não tinham nenhum diagnóstico e eram acompanhados em caráter de “observação”, garantindo que seus professores tivessem orientação para o trabalho pedagógico, com vistas a ajudá-los na superação de suas dificuldades escolares.

Somente a partir de 2005, há registro sistemático do número de alunos com deficiência matriculados na rede, em documento oficial expedido pela Secretaria de Educação, intitulado “Mapa de Movimento”, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução das matrículas dos alunos com deficiência na rede municipal



Fonte: Gerência Administrativa e de Pessoal/Gerência de Educação Inclusiva – PSA/2021

Atualmente, a rede municipal de ensino de Santo André é composta por quarenta creches, cinquenta EMEIEF que acomodam alunos da EI (de 4 e 5 anos) e EF (alunos de 6 a 10 anos). Dentre as EMEIEF, quinze unidades atendem à modalidade de EJA. A rede comporta ainda seis Centros Públicos Profissionalizantes¹².

¹² Em virtude da Pandemia do novo coronavírus, o acesso aos dados da Secretaria de Educação encontra-se momentaneamente prejudicado, motivo pelo qual optou-se pela extração provisória dos dados do Mapa de movimento da Rede Municipal, documento interno da Secretaria de Educação. A

3.3 Políticas de Inclusão Escolar do Município de Santo André

“A tolerância é a maneira aberta que, enquanto convívio com o diferente me faz aprender com ele a lutar melhor contra o antagônico. “

(Paulo Freire)

Impulsionada pelas transformações sociais que a década de 1980 trazia, pela mudança de paradigmas que as convenções internacionais propunham e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, começam a ser geradas as políticas de inclusão social e de educação inclusiva no município. Tendo como pano de fundo os documentos internacionais mencionados, a administração municipal caminhou na proposição de políticas públicas que atendessem às demandas locais e nacionais.

Nesse caminho, Santo André promulga, em 1990, a Lei Orgânica do Município (1990), buscando proposições para a área educacional que pudessem favorecer o atendimento de todos os alunos, sem distinção, na rede regular de ensino. (BATISTÃO, 2013).

A Lei Orgânica de Santo André propõe uma organização que favorece o acesso de todos à educação, visando o desenvolvimento da sociedade, declarando em seu Artigo 247, que: “O Município organizará o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial”. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 1990, p.1).

É importante ressaltar que a educação especial seria organizada a partir dos seis profissionais aprovados no concurso público de 1989¹³. Podemos considerar que, mesmo favorecendo a matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula regulares desde 1989, foi após a publicação da Lei Orgânica em 1990 que o município firmou seu modelo de política que visa à participação do indivíduo nas diferentes esferas da sociedade, garantindo, entre outros direitos fundamentais, o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos.

Dois anos após a promulgação da Lei Orgânica, a gestão intensifica suas ações, buscando o atendimento dos princípios apontados pelo documento, como afirma Batistão (2013, p.64):

busca pelo refinamento dos dados, visando a uma melhor caracterização do campo da pesquisa, já foi solicitada pela pesquisadora, que aguarda o retorno dos órgãos responsáveis.

¹³ Esse momento histórico será melhor aprofundado na descrição do lócus da pesquisa.

O ano de 1992 é marcado pela objetivação da gestão em resgatar o papel da escola municipal enquanto provedora de um ensino para todos, sem distinção de condição ou de classe social, quando a administração municipal, incorpora em todas as suas propostas o tema "Inclusão", sendo este, o conceito responsável pelo início da viabilização de programas em todos os segmentos da atuação da política pública local.

Assim, a promulgação da Lei Orgânica do Município (LOM), em 1990, marca a mudança de paradigma que a gestão municipal imprimiria na cidade, com reflexos definitivos na educação. Inicia-se o processo de "inclusão" dos alunos com deficiência nas escolas municipais, conforme podemos verificar no trecho da Lei em questão:

Art. 252 - É obrigatória a avaliação da criança em creche, pré-escola e ensino fundamental, com a finalidade de se diagnosticar deficiência física e mental.
Art. 253 - O Município assegurará, em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração no convívio social. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 1990, p. 2)

Nesse contexto, os alunos com deficiência passam a ser matriculados nas escolas municipais, em salas de aula regulares, devendo-se ressaltar que, antes da promulgação da LOM, nunca houve salas especiais nas escolas municipais. Essa legislação, portanto, corroborou com os princípios de igualdade estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Apesar de não termos muitos dados sobre esse momento histórico, alguns números nos ajudam a confirmar tal movimento.

Quanto aos dados de matrícula dos alunos com deficiência, encontra-se registrado no documento Perfil do Município da Região Metropolitana de São Paulo, Fundação Sede, 1993, que a rede atendia no ano de 1992 "100 alunos com deficiência". Número considerável por se tratar do início de um processo educacional inclusivo datado da década de 90 quando a problematização em torno das possibilidades da participação dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino era timidamente debatida. Nesse aspecto, a cidade de Santo André, dentre as outras regiões do ABCD, torna-se pioneira. Há poucos registros sobre o início desse percurso frente à experiência educativa denominada como inclusiva que se deu por apenas três anos, quando então, o serviço oferecido aos alunos com deficiência é interrompido no ano de 1993. (BATISTÃO, 2013, p. 65).

Na contramão das discussões e avanços acerca da educação inclusiva, a gestão seguinte, do prefeito Newton Brandão (1993-1996), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), instituiu "salas especiais" na rede municipal. Dessa forma, os

professores de educação especial, que anteriormente tinham a função de professores itinerantes, percorrendo as escolas para orientar os professores que tinham alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula, foram lotados em “escolas-pólo”, e os alunos com deficiência foram transferidos para essas unidades. Vale ressaltar que, não havendo nenhuma estrutura que favorecesse o transporte desses alunos até as "escolas-pólo" e considerando que nem sempre elas estavam localizadas próximas às suas residências, verificou-se um grande número de evasão dos estudantes com deficiências.

A eleição do prefeito Celso Daniel (PT) para um segundo mandato (1997-2000/2001-2002)¹⁴ trouxe de volta os ideais e princípios de uma sociedade para todos. Num momento em que a globalização alterava processos, estruturas e técnicas produtivas, estimulando processos de racionalização do trabalho que atingiram milhares de trabalhadores ao redor do mundo, prejudicando seu direito à sobrevivência e dignidade humana, o governo municipal escolheu outro caminho.

Na contramão das políticas neoliberais, o governo de Santo André afirmou que “nosso caminho é outro” (SANTO ANDRÉ, 1997), propondo não só à cidade, mas a toda a região, um plano de desenvolvimento econômico sustentável, pautado na modernização da gestão administrativa, participação da sociedade, investimentos nas áreas sociais e criação de emprego e renda. É nesse contexto que a proposta educacional dessa gestão se fundamenta.

Assim, a educação inclusiva é instituída como marca de governo, e a educação torna-se uma das cinco prioridades daquela gestão, como descrito na apresentação do caderno “Educação Inclusiva: Plano 1997”:

Em síntese: a educação deve ser para nós inclusiva não só ao garantir o maior número possível de vagas às crianças, jovens e adultos. A questão nesse caso ultrapassa em muito o problema do acesso – ela refere-se aos objetivos dessa educação, tal qual enunciados acima e aos pressupostos filosóficos que, norteando a relação ensino – aprendizagem, deverão permitir a valorização da experiência social, cultural, cognitiva e afetiva do aluno, o respeito e a apropriação dessa experiência pelos educadores, a consideração e o trabalho específico com cada um, levando-se em conta ritmos, tempos e características distintas de desenvolvimento e aprendizagem. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 1997, p.9, grifo do autor).

¹⁴ O prefeito Celso Daniel foi reeleito para o mandato 2001-2004, mas foi assassinado no início de 2002, sendo substituído pelo vice-prefeito João Avamileno, reeleito para o mandato 2005-2008.

Esse plano de governo também apresentou as diretrizes que norteariam todo o trabalho das escolas pelos próximos anos: democratização do acesso, qualidade da educação e democratização da gestão. Buscando sustentar as ações de implementação da política de educação inclusiva no município, foram instituídos serviços de apoio às escolas, favorecendo o acesso ao diagnóstico e a atendimentos pontuais. Destacamos, a seguir, especificidades desses serviços.

3.3.1 A Gerência de Educação Inclusiva

O Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) foi criado em 1998, vinculado ao Serviço de Educação Especial, para auxiliar as escolas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, cuja demanda crescia consideravelmente.

[...] foi criado o CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional - como um recurso da SEFP que desse apoio às unidades de ensino, uma vez que trabalhar com os alunos com deficiência nessa perspectiva inclusiva demandaria apoio técnico permanente aos professores e gestores no planejamento de suas atividades cotidianas. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2008, p. 11 apud GONÇALVES; PATIÑO, 2013, p.).

A Lei nº 8144 de 22 de dezembro de 2000 regulamentou o CADE, que se tornou então uma “unidade administrativa” denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional - CADE - Direitos Humanos”, subordinada ao Departamento de Educação Infantil e Fundamental - DEIF, da Secretaria de Educação e Formação Profissional.

Segundo o relato de Carvalho (2016), inicialmente, a equipe do CADE era formada por dez profissionais, entre professores de educação especial e pedagogos, além de cinco profissionais da área da saúde, responsáveis por atender às 62 unidades escolares da rede. Uma das principais funções do CADE era desenvolver a formação continuada, oferecendo apoio e subsídios pedagógicos para os professores das salas regulares. Caracterizando-se como um serviço itinerante, atuava diretamente com alunos, professores, gestores, famílias e equipes clínicas (CARVALHO, 2016).

Em 2003, houve modificações no quadro de funcionários do CADE, com a transferência da equipe clínica para o Centro de Reabilitação Municipal (CREM) e a ampliação do número de pedagogos, por meio de seleção interna realizada entre os

professores da rede municipal. Essas modificações tiveram o objetivo de firmar o caráter pedagógico do CADE, investindo na ampliação de professores itinerantes que iriam ampliar sua atuação junto ao professor em sala de aula, favorecendo o processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Em seu artigo “O professor itinerante na rede municipal de ensino de Santo André – São Paulo: reflexões sobre sua contribuição na educação inclusiva e desafios para a formação”, as professoras da rede municipal Tatiana Patiño e Liliane Gonçalves resgatam o trabalho do professor itinerante e traçam um paralelo entre a atuação deste profissional e a implementação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. No texto, relembram que, em 2006, por meio da Lei nº 8.887, de 10 de novembro de 2006, a Gerência de Educação Especial passa a ser chamada de Gerência de Educação Inclusiva, marcando, mais uma vez, o princípio que a gestão imprimia à educação do município (GONÇALVES; PATIÑO, 2013).

Essa lei também altera a nomenclatura dos “professores do CADE” para “professores assessores de educação Inclusiva” (PAEI), elevando-os à categoria de função gratificada¹⁵. Em 2021, a equipe da Educação Inclusiva encontra-se composta por uma gerente, uma coordenadora, oito assistentes pedagógicas e 38 professores assessores de educação inclusiva (PAEI). O atendimento dos PAEI permanece com caráter de serviço itinerante, porém, com a ampliação de cargos aprovada em 2018, eles podem garantir um acompanhamento mais próximo e individualizado para cada unidade.

O trabalho desses profissionais volta-se para as questões que vão desde acessibilidade arquitetônica e aquisição de materiais até orientações sobre planejamento e estratégias de trabalho com os alunos com deficiência, além de orientações aos familiares sobre seus deveres em relação aos filhos, sobre serviços disponíveis e outros direitos dos alunos.

As PAEI também oferecem formação aos funcionários, realizam orientações aos agentes de inclusão escolar (AIE), e aos estagiários de educação inclusiva¹⁶, entre outras ações pertinentes ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas

¹⁵ Na Prefeitura de Santo André, não há concurso para as funções de chefia e gerenciamento. Elas são ocupadas por funções gratificadas (professores concursados da própria rede que passam por uma seleção interna).

¹⁶ Os agentes de inclusão escolar e os estagiários de educação inclusiva têm a função de cuidadores, auxiliando os alunos com deficiência nas atividades de vida diária como alimentação, locomoção, troca, entre outras

escolas. Conforme destacam Gonçalves e Patiño (2013, p. 925), o papel desses profissionais no suporte pedagógico aos professores continua sendo fundamental à rede de ensino, pois

[...] sendo o problematizador na reflexão das práticas pedagógicas da sala regular, orientando o professor, levantando as adequações necessárias para atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de subsidiar teoricamente o professor.

Atuando como “facilitador no processo inclusivo” (GONÇALVES; PATIÑO 2013, p. 925), as PAEI continuam indo às unidades escolares a fim de orientar as equipes gestoras, os professores e familiares sobre todos os processos que favoreçam a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Quando analisamos a trajetória das políticas públicas de Santo André, onde o governo municipal inicia a década de 1990 com a publicação de uma Lei Orgânica que promove a democratização da gestão e a participação popular entre as prioridades da cidade e , embora passando por percalços e interrupções, adentra os anos 2000 confirmando o desejo de “construir condições para que a cidade exista e se desenvolva, a partir de condições estruturais mais justas” (SANTO ANDRÉ, 2000, p.8), conseguimos vislumbrar uma cidade que vem construindo, ao longo desses anos, uma política inclusiva tanto social quanto escolar.

Ainda que hoje algumas ações possam parecer incipientes e até equivocadas, não se pode negar que o desejo, o esforço e o trabalho convergiam para construção de uma escola acessível e de qualidade, em uma sociedade mais justa e democrática, onde

... por mais que tenhamos que aperfeiçoar nossas práticas e nossa política, consideramos que por termos tido esperança e compromisso, podemos hoje ser otimistas, ancorados em nossas reflexões e em nossa experiência. Apesar das condições adversas à vida da maioria dos homens em nosso país e nesse vasto mundo, acreditamos que possamos, apoiados no que construímos, ser otimistas e continuar a fazer borbulhar fontes em nossos corações e mentes. (SANTO ANDRÉ, 2000, p. 9)

Escrita há mais de 20 anos, essa frase poderia ter sido escrita ontem. E ainda assim continuaremos a trilhar esse caminho sem volta na busca da escola e da sociedade descritas anteriormente.

3.3.2 Atendimento educacional especializado – AEE

Em 2005 a rede municipal inicia um projeto chamado Núcleo de Práticas de Educação Inclusiva (NUPEI), numa proposta muito próxima do AEE, porém de forma reduzida, para atendimento dos alunos com distúrbios globais do desenvolvimento (DGD) e deficiência auditiva (DA). A partir de 2008, a rede inicia a adesão ao AEE, com formação para as PAEI, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com os dados divulgados na página de educação inclusiva do município¹⁷, o AEE foi instituído em 2009¹⁸, na tentativa de minimizar as barreiras para o desenvolvimento do aluno com deficiência. As ações desenvolvidas por esse segmento visam a:

- Promover um trabalho diferenciado para os alunos com deficiência, por meio de atendimento ao aluno, no contra turno escolar.
- Realizar assessoria pedagógica ao professor de sala regular, orientação e formação aos profissionais das unidades escolares.
- Oportunizar orientações aos familiares/responsáveis quanto ao desenvolvimento do filho.
- Desenvolver trabalho específico para os alunos com surdez (pólo bilíngue) e para os alunos com cegueira (pólo de deficiência visual) (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2013.)

Em relação aos alunos com surdez, a rede municipal de ensino organizou, por meio das equipes técnicas, processos de avaliação dos estudantes, visando ao posterior encaminhamento ao pólo bilíngue, que atende aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Lá, o atendimento é realizado por professores especializados, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Em 2018, por meio da Lei nº 10.112, o governo municipal, regulamentou o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar de Santo André, garantindo aos alunos da rede municipal a continuidade das aulas, mesmo frente à impossibilidade de frequentar a escola, seja por problemas de saúde, mobilidade reduzida ou por conta de alguma deficiência.

É importante ressaltar que esse serviço já era oferecido desde 2014, porém a lei veio regulamentar a oferta e a forma de atendimento, bem como garantir sua

¹⁷ Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>. Acesso em 20. out.2020.

¹⁸ Ano marcado pela troca de gestão municipal: sai o prefeito João Avamileno do PT e assume o prefeito Aidan Ravin, do PTB.

continuidade, independentemente das mudanças de governo. Em 2021, nove alunos com deficiência recebem atendimento pedagógico domiciliar, nenhum aluno está em atendimento hospitalar e os alunos com saúde comprometida são de responsabilidade da Gerência do Ensino Fundamental.

Neste ano de 2021, o AEE conta com a seguinte estrutura: 30 professoras de atendimento educacional especializado (PAEE), divididos em 23 pólos, com salas de recursos multifuncionais. O serviço conta ainda com a assessoria de uma equipe técnica formada por dois terapeutas ocupacionais, sendo um deles especializado em deficiência visual; e duas fonoaudiólogas, uma delas especializada em disfagia, e uma fisioterapeuta. A função da equipe é dar suporte técnico aos PAEE em relação às especificidades dos alunos com deficiência, além de realizar orientação nas escolas, mediante solicitação das PAEI, junto às professoras das salas de aula regulares, auxiliando quanto à postura, posicionamento, alimentação e outras necessidades dos estudantes com deficiência matriculados.

3.3.3 O Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM

O Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM) foi criado em 2007, a partir de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação de Santo André e a Fundação do ABC¹⁹ (PIRES, 2013, p.46).

Com o objetivo de acolher a crescente demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento sem diagnóstico e de alunos com diagnóstico de transtornos funcionais específicos –como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, transtornos de fala e linguagem, transtornos de aprendizagem, entre outros –o serviço busca oferecer apoio às necessidades das escolas e dos profissionais da rede.

O CAEM dispõe de uma equipe técnica multidisciplinar que desempenha ações e serviços junto aos alunos regularmente matriculados na rede municipal de ensino, encaminhados pelas unidades escolares onde estudam. É a saúde a serviço da educação, visto que a organização do trabalho é feita a partir das necessidades

¹⁹ A Fundação do ABC se caracteriza como pessoa jurídica de direito privado, qualificada como organização social de saúde e entidade filantrópica de assistência social, saúde e educação, que mantém parceria com a prefeitura de Santo André, mais precisamente com a Secretaria de Educação, por meio de um termo de colaboração, no qual a FUABC fica responsável pela contratação de profissionais da saúde que atuam na Gerência de Educação Inclusiva.

escolares. O objetivo desse conjunto de intervenções é que o (a) aluno (a) supere suas dificuldades, desenvolva habilidades e avance na sua aprendizagem, auxiliando os processos de ensino-aprendizagem instalados no interior da sala de aula. Essa peculiaridade, pautada pelo caráter educacional, permite que equipes da saúde sejam contratadas pela Secretaria de Educação. Trata-se de uma parceria e colaboração em prol da eliminação das barreiras na aprendizagem dos alunos.

Os serviços oferecidos pelo CAEM são:

- Avaliação diagnóstica²⁰ para alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos que apresentam rendimento escolar abaixo do esperado;
- Intervenção de natureza terapêutica aos alunos que possuem diagnóstico de transtorno funcional específico (TFE);
- Intervenção avaliativa para alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental sem diagnóstico, mas que apresentam atraso no desenvolvimento e/ou aprendizagem;
- Acompanhamento e estimulação precoce aos alunos da Educação Infantil. Participam desse processo os alunos que apresentam indícios de atraso no desenvolvimento pedagógico e/ou global. Esse trabalho, realizado por equipe multidisciplinar, tem um caráter preventivo e focaliza a a intervenção terapêutica;
- Apoio à rede com equipe multidisciplinar, visando a colaborar com a inclusão escolar e com o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência;
- Formação aos profissionais da educação, tanto em horário de trabalho quanto em caráter optativo, com temas acerca das deficiências e dos transtornos funcionais específicos²¹.

3.3.4 Panorama atual dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Santo André

O Quadro 2 apresenta outros marcos da educação inclusiva no município, organizados cronologicamente.

²⁰ Considerando o diagnóstico como um ponto de partida, e não um fim.

²¹ Dados adaptados e atualizados a partir da página Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-cretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>. Acesso em: 20 out. 2020.

Quadro 2: Marcos da Educação Inclusiva em Santo André

OUTROS MARCOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ	
ANO	AÇÃO
1998	Lei Municipal 14.146 de 27 de Abril de 1998 Implantação do Ensino Fundamental I, em resposta ao estabelecido pelo Fundo do Desenvolvimento Educacional Fundamental (FUNDEF)
2003	Lançamento da coletânea “Poéticas da Diferença”, publicação com objetivo formativo acerca das deficiências, destinada aos profissionais da educação.
2003	Lançamento do “Guia de Recursos para Pessoas Portadoras de Deficiência”, destinado principalmente para que as famílias dos alunos com deficiência pudessem acessar diversos serviços do município voltados para esse público, gratuitamente.
2004	Projeto “Formando para Educação Inclusiva”, no qual todos os professores de alunos com deficiência tiveram garantia de formação, em horário de trabalho, a respeito da deficiência e de estratégias para o trabalho com a diversidade. Nos dias de formação, os titulares da classe eram substituídos por professores destinados especificamente para esse projeto.
2005	I Conferência Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, envolvendo representantes da sociedade civil, da administração municipal e do CADE, acerca do tema “acessibilidade”.
2005	Inauguração da nova sede do CADE, em um prédio totalmente construído sob os princípios da acessibilidade e sustentabilidade.
2005	Criação do Núcleo de Práticas em Educação Inclusiva (NUPEI), com objetivo de atender às demandas específicas dos alunos. O atendimento era oferecido em horário oposto ao da sala regular, para duas deficiências específicas: os transtornos globais do desenvolvimento (TGD e a deficiência auditiva (DA).
2005	Parcerias com instituições especializadas na capital paulista, favorecendo o acesso dos alunos com deficiência a diagnósticos, tratamentos e aquisição de órteses, próteses, cadeiras de roda e aparelhos auditivos. Entre as parcerias, destacam-se: Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC/PUC), Fundação Dorina Nowil, Lar Escola São Francisco/ UNIFESP.
2008	Ampliação das salas de recursos multifuncionais em substituição ao Núcleo de Práticas Educativas Inclusivas (NUPEI), com a participação de professores assessores na formação sobre o AEE oferecida pelo MEC.
2008	Contratação de 30 agentes sociais de inclusão (ASI), com a função de colaborar com os professores de alunos com maior comprometimento, atuando em questões técnicas como alimentação, higiene e locomoção.
2009	Início da parceria com a equipe da Neurodificuldades, da Fundação Santo André, com o objetivo de avaliar alunos com dificuldade de aprendizagem e oferecer possível atendimento.
2013	Contratação, via concurso público, de 64 agentes de inclusão educacional (AIE), em substituição aos ASI (contratados por meio de empresa terceirizada).

2018	Lei 10.055/2018 ampliando o número de funções gratificadas de PAEI, de 30 para 35.
------	--

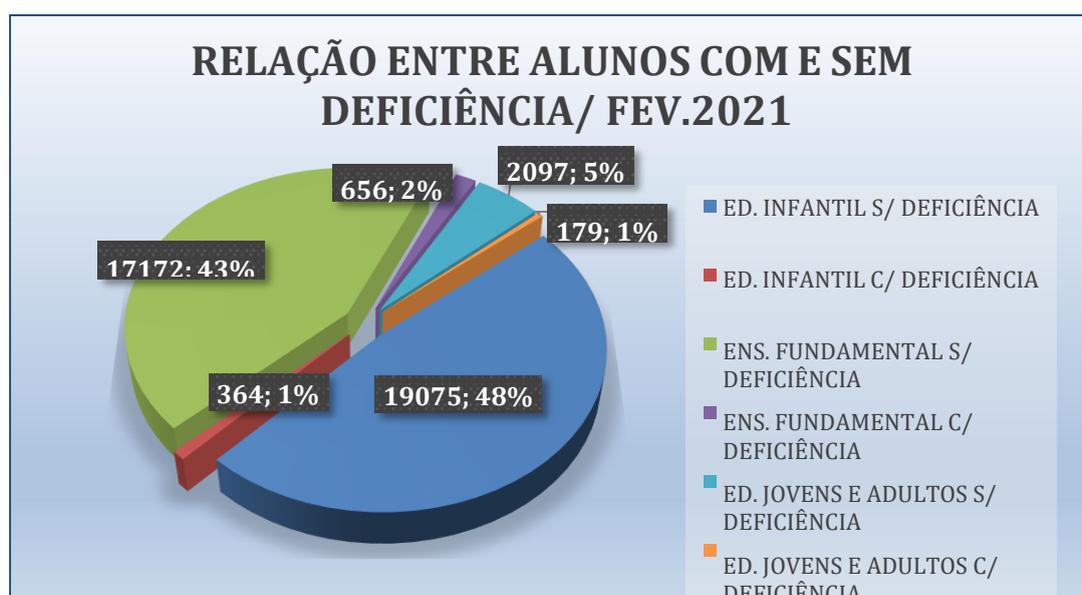
Fonte: Elaboração própria com base em Batistão, 2013.

Apesar de toda essa estrutura de apoio, muitos desafios ainda se colocam à rede municipal de Santo André, especialmente porque, desde os primórdios da implementação das políticas inclusivas até o momento desta pesquisa, o número de crianças com deficiência e transtornos diversos aumenta a cada ano. Dessa forma, os custos com acessibilidade, formação, recursos humanos e materiais também aumentam e, aliados à burocracia que envolve gastos e contratações, contribuem para que, muitas vezes, os processos se tornem mais difíceis e morosos.

Nesse sentido, registros mostram que, até 1999, havia 285 alunos sendo acompanhados pela equipe da educação inclusiva (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2000, p. 50). Em 2020, chegamos ao número de 1.199 alunos acompanhados, conforme dados apresentados abaixo.

Em se tratando especificamente da educação municipal e dos alunos com deficiência, objeto desta pesquisa, o Gráfico 2 apresenta o número de estudantes matriculados na rede municipal, bem como a proporção de alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular, por modalidade de ensino.

Gráfico 2: Alunos matriculados na rede municipal de Santo André por modalidade de ensino



Fonte: Gerência de Educação Inclusiva – PSA/FEV. 2021

A constituição dessa rede colaborativa de atendimento pressupõe, portanto, a articulação de equipes diferenciadas de trabalho, que demandam orientação e formação contínuas. É importante salientar que essa rede não se restringe aos dispositivos da Secretaria de Educação, mas prevê uma relação entre as demais secretarias, promovendo ações para que toda a cidade trabalhe na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência em todos seus aspectos.

Outro ponto importante a ressaltar é que, mesmo considerando o crescimento do número de estudantes com deficiência matriculados na rede municipal, é possível considerar que ainda temos uma grande quantidade deles fora da escola e de qualquer outro dispositivo educacional, apesar de não haver nenhum estudo sistemático a esse respeito. Este ainda é um grande desafio a ser vencido, que demandará conscientização, esforço coletivo, investimento e principalmente vontade política.

Após as reflexões e contextualizações acerca da inclusão escolar e da necessária apresentação da trajetória do município de Santo André na implementação de políticas favoráveis à inclusão escolar, descrevemos a seguir o percurso metodológico e o desenvolvimento da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se apresenta como um estudo de abordagem qualitativa, de tipo descritivo e exploratório. As pesquisas de natureza qualitativa valorizam o papel ativo dos sujeitos na produção de conhecimento, relacionando-se aos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2012).

Segundo Chizzotti (2003,) as pesquisas qualitativas vinculam-se às investigações dos “problemas éticos, políticos e sociais” e encontram cada vez mais visibilidade no campo da educação, uma vez que os pesquisadores qualitativos “[...] declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social (p.228).

Nesse sentido, convém retomarmos a questão-problema que originou a presente pesquisa, apresentada na introdução: Que ações têm sido implementadas pelos diretores escolares no sentido de constituir uma cultura inclusiva em escolas da rede municipal de Santo André? Com base nessa questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o conjunto de ações desenvolvidas pelo diretor com vistas à construção de uma cultura escolar inclusiva dos alunos com deficiência, em escolas da rede municipal de Santo André.

Para tanto, os objetivos específicos foram assim definidos:

- Descrever as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência vigentes na rede municipal de Santo André;
- Identificar as ações desenvolvidas pela direção de quatro escolas da rede visando ao desenvolvimento e efetivação das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência do município de Santo André.
- Elaborar um protocolo de estratégias e procedimentos, a partir dos registros das experiências relatadas na pesquisa, com vistas a orientar as ações dos diretores escolares para a inclusão escolar de alunos com deficiência, à luz dos marcos teóricos das políticas de educação inclusiva do município.

Os caminhos e estratégias utilizados para alcançar os objetivos propostos são explicitados na próxima subseção.

4.1 Coleta e análise dos dados: os caminhos percorridos

Considerando os objetivos acima, a pesquisa foi realizada em três etapas:

1a. Etapa - para contemplar o primeiro objetivo específico, além do levantamento das pesquisas correlatas (cf. quadro 3) e da revisão da literatura sobre o tema (artigos/autores de referência teórica), foi feita uma leitura cuidadosa de documentos e legislação do município de Santo André, no que se refere às políticas de inclusão e inclusão escolar.

Quadro 3: Pesquisas correlatas

Ano	Autor/instituição	Título	Tipo	Fonte
2006	MENDES, Enicéia Gonçalves Universidade Federal de São Carlos	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Artigo	SCIELO
2009	TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. UNESP	A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?	Artigo	Revista online de Política e Gestão Educacional
07/2013	BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. Universidade de São Paulo	Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade.	Dissertação	Biblioteca Digital USP
08/2013	SOUSA, Janaina Efigênia de Universidade Federal de Juiz de Fora	A política pública de inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede pública municipal de Santo André'.	Dissertação	CAPES/ SUCUPIRA
2016	SANTOS, Janaina Teles Pereira. Universidade Federal do Maranhão.	A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA.	Dissertação	CAPES/ SUCUPIRA

2017	RODRIGUES, Enitaves Ferreira. PUC - São Paulo	A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva.	Dissertação	TEDE PUC-SP
08/2018	GODOY, Ellis Regina dos Santos.	Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional.	Dissertação	SCIELO
10/2018	SANTOS, Maria Margareth Rodrigues dos. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo.	Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar'	Dissertação	CAPES/SUCUPIRA
2018	NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. Universidade Nove de Julho, São Paulo.	A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016).	Dissertação	BDTD
2018	SILVA, Cláudio Lopes da. Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação Inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaboração própria.

2a. Etapa - para contemplar o segundo objetivo optamos por utilizar a dinâmica de grupos de discussão (APÊNDICE C) como metodologia de coleta dos dados empíricos da pesquisa. A discussão aconteceu entre as quatro diretoras, a pesquisadora e sua orientadora

Os grupos de discussão têm sua origem relacionada à tradição da sociologia crítica espanhola. Oferecem uma ampla possibilidade de aprofundamento permitindo “descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes” (MEINERZ, 2011, p. 486). Ainda segundo a autora, (2011, p. 487) essa prática investigativa propicia a escuta dos participantes, favorecendo o emergente inesperado, fatos surpreendentes que enriquecem a análise, sendo importante pautar-se pela prática de uma “[...] escuta

atenta, sensível e reconhecedora da relação estabelecida entre investigador e investigado [...]” (*id.*, *ibid*, p. 487).

Cumpridas essas etapas, partimos para a discussão do grupo. Vale ressaltar que, por conta da pandemia de covid-19, o grupo de discussão foi agendado em formato digital, via plataforma Meet. Para o encontro, utilizamos um roteiro com alguns tópicos preparados previamente (APÊNDICE C), cujo objetivo foi orientar e nortear as discussões, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa. O grupo contava, inicialmente, com quatro participantes, porém uma delas teve problemas com o sinal da internet e não conseguiu entrar na reunião.

Iniciamos a reunião com três diretoras participantes, a pesquisadora e sua orientadora. A partir de um primeiro relato das participantes sobre sua experiência profissional à frente das escolas em que atuavam, a discussão foi se desenvolvendo a partir do roteiro previsto, de forma a fomentar o debate. Durante a reunião, uma diretora participante teve problemas de conexão e abandonou a discussão. Outra ficou sem energia e, conseqüentemente, sem bateria no celular, deixando a discussão antes do término. Ao final do encontro, restava apenas uma diretora participante, com a agravante de não termos concluído a discussão. Dessa forma, ficou acordado agendarmos um segundo encontro com o objetivo de concluir a discussão, finalizando os assuntos levantados no primeiro encontro.

Feito contato com todas as participantes, foi agendado o segundo encontro que, inclusive, favoreceu a participação da diretora que não tinha participado por problemas de conexão. No dia e horário marcados, iniciamos a discussão com duas participantes, sendo que as outras se atrasaram devido a uma reunião marcada de última hora. A participante que não pôde participar do encontro anterior teve a palavra para contar sua história na rede municipal, tal como as demais diretoras fizeram na outra ocasião. Vale ressaltar que a participante que abandonou o encontro anterior, devido a problemas de conexão, não participou do 2º encontro. A discussão seguiu com ótima participação das diretoras, sempre tendo o roteiro como norteador da proposta.

Os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta foram organizados em cada etapa da pesquisa, visando a destacar os aspectos mais relevantes. Em se tratando do grupo de discussão, cabe salientar que as gravações foram repetidamente escutadas para que pressupostos e práticas inclusivas fossem selecionados para desenvolver as discussões necessárias a fim de atingir os objetivos propostos.

Foram extraídos trechos para a análise de experiências mais significativas no que tange ao escopo da pesquisa, seus objetivos e à questão-problema. Em relação aos materiais coletados nos grupos de discussão, as falas emergentes foram devidamente transcritas, de modo a organizar e favorecer os procedimentos da análise dos dados.

3a. Etapa - a partir da análise do material coletado, a terceira etapa consistiu na reunião do conjunto de ações mencionadas pelos sujeitos da pesquisa, com vistas à elaboração do produto da dissertação (3º objetivo específico): **protocolo de ações e procedimentos do diretor escolar para a constituição de uma cultura escolar inclusiva na rede municipal de Santo André**

4.2. As escolas e as diretoras participantes da pesquisa

A partir da definição dos instrumentos, seguimos para a escolha das escolas participantes e respectivas diretoras. Para tanto, foram considerados os seguintes critérios:

1. Seleção de escolas com geografias, realidades sociais e IDH diferentes; vale ressaltar que o município de Santo André é dividido em três grandes distritos: Santo André (distrito sede), Capuava e Paranapiacaba, sendo que o distrito de Santo André é dividido em dois subdistritos: Santo André (1º subdistrito) e Utinga (2º subdistrito) . Essa divisão orientou a escolha das unidades escolares, sendo três do 1º subdistrito (uma central e duas periféricas) e uma no subdistrito de Capuava;
2. Escolas com grande número de alunos com deficiência matriculados, que atendem às diferentes modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil (EMEIEF e creche); Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos;
3. Ser diretor de escola municipal (creche e EMEIEF), com experiência na função acima de três anos.

A princípio foram consideradas três diretoras como participantes da pesquisa, porém, após identificar a ausência da Educação Infantil de creche, foi convidada uma quarta participante, sempre levando em conta os critérios descritos acima e conforme contextualização a seguir:

As equipes gestoras na rede municipal de Santo André são constituídas por: diretor de unidade escolar (DUE); vice-diretor; assistente pedagógico (AP); e professor assessor de educação inclusiva (PAEI). Vale ressaltar que os cargos que compõem a

equipe gestora são funções gratificadas (FG), ou seja, profissionais que fazem parte do quadro do magistério, com mais de três anos na rede, que se candidatam a um processo seletivo interno para ter acesso a essas vagas. As pessoas permanecem na função de acordo com a avaliação positiva de sua chefia imediata, mas também correm o risco de ficarem vinculadas a gestões políticas e a entrarem no “rodízio” que acontece a cada mudança de gestão municipal.

Para complementar o entendimento da realidade pesquisada, faremos uma breve caracterização das participantes e das unidades escolares que dirigem. Cumpre destacar, todas são mulheres²², que passaram pelos critérios descritos anteriormente e cujos nomes verdadeiros foram omitidos neste trabalho para manter o anonimato e os devidos cuidados éticos que guiaram todo o processo de coleta, análise e divulgação dos dados, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) a que tiveram acesso e com o qual concordaram, antes do início da atividade proposta.

Assim sendo, foram atribuídos às participantes codinomes que homenageiam mulheres que tiveram um papel expressivo na luta pelos direitos de minorias excluídas por sua condição física, mental e social no Brasil. As notas de rodapé associadas a cada uma delas apresentam breve biografia das homenageadas.

A primeira a se apresentar foi Adélia²³. Falante e descontraída, definiu-se como uma mulher branca de 42 anos, casada, que desde cedo tinha o sonho de ser professora. Nessa busca, cursou o magistério, prosseguindo seus estudos na graduação em pedagogia e pós-graduação. Trabalha na rede de Santo André há 19 anos e há oito atua como diretora da sua atual escola.

Sua experiência com pessoas com deficiência teve início na rede municipal de São Bernardo do Campo, onde trabalhou por cinco anos como professora de Educação Especial. Atua numa escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), localizada no primeiro subdistrito e é considerada central, sendo de fácil acesso para a maioria dos bairros da região. Trata-se de uma unidade

²² No momento da realização desta pesquisa, a rede não conta com nenhum homem na função gratificada de diretor de escola.

²³ Adélia Sigaud (c.1840-?): Considerada a primeira brasileira a ler pelo método braille. Cega desde criança, aprendeu o braille com o escritor José Alves de Azevedo. Após conhecê-la, o imperador D. Pedro II, em 1854, fundou o Instituto Benjamin Constant, destinado ao ensino de crianças e jovens deficientes visuais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/mulheres-pioneiras-elas-fizeram-historia>. Acesso em: 20. jan.2021.

de grande porte, que conta com 32 classes mais quatro salas de recursos multifuncionais (SRM). Atende 807 alunos, dos quais 36 com deficiências diversas e 13 surdos, divididos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental regular, além do pólo bilíngue de surdez, que recebe alunos surdos de toda a rede. Por ser uma escola com ótima acessibilidade, costuma receber muitas solicitações de matrículas de alunos com deficiência, além de ser considerada uma escola “forte”, o que faz com que receba alunos de bairros distantes do seu entorno.

Além de Adélia, a equipe gestora é composta de uma vice-diretora, 3 assistentes pedagógicas (AP), sendo uma delas específica do pólo bilíngue e uma professora assessora de educação inclusiva (PAEI). Junto com sua equipe, Adélia coordena 42 professores de sala regular, 4 professores de atendimento educacional especializado (PAEEI), 3 funcionários administrativos, 12 funcionários da limpeza, 5 da cozinha, 2 agentes de inclusão escolar (AIE) e 3 estagiárias de pedagogia, que atuam exclusivamente com os alunos com deficiência.

A segunda participante a se apresentar foi Nise²⁴. Falou pouco de si, mas se apresentou como uma mulher branca, casada, de 46 anos. Na rede de Santo André há 12 anos, cursou magistério, pedagogia e pós-graduação. Atua como diretora há quatro anos, na mesma escola. Sua unidade também é de grande porte. Localizada na periferia do 1º subdistrito, região com alto índice populacional e grande demanda para as escolas do entorno. Atende 994 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deles, 30 têm deficiência, divididos em 42 classes. Apesar de entender que seria muito importante para a comunidade escolar, a escola não conta com nenhuma sala de recursos multifuncionais.

Em sua equipe gestora, Nise conta com 2 vice-diretoras, 3 assistentes pedagógicas, uma delas específica da Educação de Jovens e Adultos e 1 professora assessora de educação inclusiva (PAEI). Essa equipe coordena 64 professores, 4 funcionários administrativos, 13 funcionários da limpeza, 4 funcionários da cozinha e 2 agentes de inclusão educacional (AIE).

²⁴Nise Magalhães da Silveira foi uma médica psiquiatra brasileira. Reconhecida mundialmente por sua contribuição à psiquiatria, revolucionou o tratamento mental no Brasil. Dedicou sua vida ao trabalho com doentes mentais, manifestando-se radicalmente contra as formas que julgava serem agressivas em tratamentos de sua época, tais como o confinamento em hospitais psiquiátricos, eletrochoque, insulino-terapia e lobotomia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nise_da_Silveira. Acesso em 20. jan. 2021

Representante das creches municipais, Jô²⁵, 49 anos, separada, apresenta-se como uma mulher parda que, após parar os estudos, devido à gravidez do primeiro filho, voltou à escola com tanta sede que emendou o ensino médio, o curso de pedagogia (para realizar o sonho do magistério), a pós-graduação, o mestrado e finalmente o doutorado, sempre dedicada à causa da educação infantil. Está na rede há 20 anos, seis deles como diretora e, nos últimos três, na escola atual.

Jô conta uma peculiaridade marcante do local onde trabalha: a professora que dá nome à escola teve sua trajetória marcada pela luta por uma escola pública de qualidade para todos e, hoje, a filha dela é a assistente pedagógica da creche. Esse é um diferencial que traz, para todo o grupo, uma identificação muito grande. A creche está localizada na outra extremidade do 1º subdistrito, já na divisa com o município de Mauá, junto a uma comunidade populosa e muito carente da periferia da cidade. Atende crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, num total de 156 alunos e, por ter sido construída para ser um posto de saúde, apresenta muitos problemas de acessibilidade, ainda mais para o trabalho com crianças bem pequenas.

A faixa etária atendida pela creche demanda um número de mão de obra considerável. Jô e sua equipe, composta por uma assistente pedagógica e uma professora assessora de educação inclusiva, coordena 12 professores, que são acompanhados por 16 agentes de desenvolvimento infantil (ADI) e 7 estagiárias, além de 2 funcionários administrativos, 8 funcionários da limpeza e 5 da cozinha. O único aluno com deficiência matriculado na creche foi transferido e, no momento da discussão, não havia alunos com deficiência diagnosticada. Entretanto, a PAEI acompanha as professoras, auxiliando nas estratégias pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento dos alunos de modo geral, já que alguns demonstram necessitar de maior estimulação, e orientando as famílias.

Dorina²⁶ foi a participante que não conseguiu entrar no primeiro encontro, devido a problemas com o sinal de internet. Mulher branca, casada, 52 anos, também iniciou

²⁵ Jô Clemente fundou, em São Paulo, uma instituição que se tornaria referência no tratamento a portadores de síndrome de Down no Brasil. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) começou em um pequenosobrado, montado graças ao seu empenho diário para entender melhor os limites de seu próprio filho, o Zequinha, diagnosticado com a síndrome aos 2 anos de idade. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/homenageados/2008/jo-clemente>. Acesso em: 20. jan. 2021.

²⁶ Dorina de Gouvêa Nowill foi uma educadora, filantropa e administradora brasileira. Educadora de formação, trabalhou intensamente na criação e implantação de instituições, leis e campanhas em prol dos deficientes visuais e foi diversas vezes reconhecida e premiada por seu trabalho. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorina_Nowill. Acesso em: 20 jan. 2021.

seu percurso no curso de magistério, pedagogia e pós-graduação. Com 32 anos na rede de Santo André e 23 anos atuando como diretora de escola, já passou por várias unidades e adquiriu grande experiência. Está há três anos e meio na unidade escolar atual, que lhe trouxe novos e grandes desafios como gestora. Sua unidade escolar é uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no subdistrito de Capuava, separado do centro da cidade pelo rio Tamandateí e pela linha férrea. Recebe alunos das comunidades do entorno, apesar de também ser periférica, não é uma região de extrema pobreza.

A unidade de Dorina é outra de grande porte, conta com 966 alunos matriculados, sendo que, deles, 44 com deficiência. São 40 classes e mais 4 turmas do atendimento educacional especializado (AEE). Também fazem parte da comunidade escolar 44 professores de sala regular, 3 professores do atendimento educacional especializado (PAEE), 2 agentes de inclusão escolar (AIE), 6 estagiárias de educação inclusiva, 3 funcionários administrativos, 11 funcionários da limpeza e 7 funcionários da cozinha. Para coordenar todos esses atores, além de Dorina, completam a equipe gestora duas vice-diretoras, 3 assistentes pedagógicas, sendo uma delas específica da Educação de Jovens e Adultos e duas professoras assessoras de educação inclusiva, que ficam na unidade em tempo integral.

4.3 Análise e discussão dos dados

A análise dos dados foi inspirada nos procedimentos da análise de prosa, proposta por André (1983). Ampliando a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1972), a análise de prosa busca possibilitar a inclusão de informações colhidas de forma mais abrangente, como questões abertas, análise de materiais artísticos, observação participante etc., de forma a garantir o sentido mais amplo da análise (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Outro diferencial importante da análise de prosa é que a constituição de tópicos e itens se dá a partir da análise dos dados e de sua contextualização, e não de categorias pré-estabelecidas, garantindo um caráter investigativo e questionador, muito apropriado a uma pesquisa qualitativa.

A partir da leitura, releitura e lapidação dos dados colhidos, seguiu-se a organização desses dados em categorias e subcategorias, sempre à luz da questão-

problema da pesquisa e de modo a nos conectarmos com os objetivos gerais e específicos delimitados, conforme o quadro 4. As reflexões e resultados obtidos serão descritos a seguir.

Quadro 4: Categorias e subcategorias dos dados

	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
4.3.1	O papel do diretor na efetivação da política de Inclusão Escolar	4.3.1.1 O diretor gestor
		4.3.1.2 O diretor formador
		4.3.1.3 O diretor acolhedor
		4.3.1.4 O diretor articulador
		4.3.1.5 O diretor mediador

Fonte: Elaboração própria

4.3.1 O papel do diretor na efetivação da política de inclusão escolar no município

“A inclusão e o diálogo podem ser aprendidos, mas só as escolas que sabem incorporá-los na prática são capazes de ensiná-los.”

(Andrea Ramal)

Ponto central desta dissertação, o diretor escolar é considerado o principal responsável pela escola, articulando e integrando toda a comunidade escolar (Libâneo, 2004, p.217). Antes, sua imagem era vinculada a figuras autoritárias e centralizadoras; hoje se espera que ele tenha compromisso com as mudanças, com práticas democráticas de participação e que seja flexível e articulado.

Seguindo o roteiro da discussão, do qual constavam temas disparadores para a condução do grupo, as participantes puderam compartilhar suas experiências e práticas à frente das unidades escolares que dirigem. Diante dessa proposta, alçada

aqui como categoria de análise, as falas das participantes da pesquisa nos levaram às subcategorias discutidas na sequência.

4.3.1.1 O diretor gestor

É certo afirmar que o diretor escolar tem, entre suas funções, o compromisso de articular os diferentes atores da comunidade escolar, tendo em vista a gestão geral e as especificidades administrativas. Quando acrescentamos a essas atribuições a responsabilidade de implementar de uma política tão cheia de nuances como é a inclusão escolar de alunos com deficiência, o lado gestor ganha outro peso.

Conectar a qualidade do serviço oferecido aos alunos a um ambiente de trabalho cuidadoso, onde os trabalhadores possam se sentir respeitados e valorizados no seu fazer é um dos desafios do diretor escolar. A escola deve ser um lugar onde os alunos possam ser olhados nas suas necessidades e ser atendidos de acordo com as suas especificidades, considerando e atuando no contexto onde sua escola está inserida

Essa característica fica evidenciada nas falas de Adélia e de Jô, participantes do grupo de discussão:

É isso que a gente eu acho que acredita, que é uma escola inteira trabalhando em prol disso. Então, assim, tem a questão pedagógica, mas é o administrativo também, é limpeza, é merenda, enfim, quer dizer, é uma escola mesmo com uma cultura pensando nessa questão do bem estar do aluno de modo geral, com deficiência, sem deficiência, enfim... (Adélia)

A gente tem uma preocupação com a organização da creche, com o espaço adequado para as crianças pequenas, para dar um lugar de qualidade para aquela comunidade que já tem ali tantas questões para pensar. (Jô)

Adélia mostra sua preocupação com uma escola em sintonia, trabalhando em busca de um objetivo comum e acreditando no protagonismo e na responsabilidade de cada um no cumprimento do seu papel.

Jô mostra que seu olhar de gestora precisa estar atento aos detalhes, aos espaços e tempos da unidade, de modo que essa organização favoreça toda uma comunidade que depende daquela equipe de trabalho e nela confia.

Sobre essa capacidade de levantar as diferentes demandas da unidade, de articular as diferentes frentes, de agir e também de delegar tarefas, Libâneo (2004, p.113) nos mostra que:

[...] trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros.

Também demonstrando sua preocupação com a articulação das informações e das ações de sua equipe, Jô entende ser essa a forma de favorecer o crescimento pessoal e profissional de seus integrantes, proporcionando reflexões acerca do trabalho pedagógico enquanto possibilidade para além da sala de aula. Ela vê a participação de todos os funcionários nas reuniões pedagógicas como um importante instrumento de conscientização e articulação, considerando que, devido à organização da creche, o número de funcionários envolvidos na educação das crianças é grande, como vemos no relato a seguir:

Normalmente, quando nós temos as reuniões pedagógicas, o nosso grupo, ele sempre participa na totalidade, nunca fica ninguém de fora e eles gostam de participar e opinam. Então... e são pessoas que contribuem bastante, o pessoal da cozinha... e acaba tendo mudanças até no seu pensar. (Jô)

Espera-se que, conhecendo os objetivos, percebendo as necessidades, entendendo os processos e participando das reflexões e decisões, a equipe escolar se perceba protagonista de todo o processo, como preconiza Libâneo (2004, p.112):

Como temos insistido, autonomia, participação, democracia não significam ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática. Nessa hora, a escola precisa estar bem coordenada e administrada.

Entretanto, o autor faz uma ressalva importante a esse respeito:

A responsabilidade é uma exigência inerente à autoridade. Mesmo no caso de procedimentos grupais de tomada de decisões e descentralização de tarefas, a responsabilidade final é de quem dirige/coordena. (LIBÂNEO, 2004, p.216)

Equilíbrio, bom senso, conhecimento e um projeto político-pedagógico claro e consistente – que direcione o trabalho ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos e ao cumprimento dos objetivos propostos – podem, sobremaneira, favorecer a construção de uma cultura escolar pautada na equidade e comprometida com a qualidade social da educação.

4.3.1.2 O diretor formador

Os processos de apropriação de conhecimento não são simples de serem considerados quando tratamos de um ambiente dinâmico e diverso como o escolar. Para a equipe gestora, coordenar interesses e necessidades do coletivo às necessidades dos indivíduos não é tarefa simples

Somam-se a isso as demandas externas, advindas dos projetos e programas instituídos pela Secretaria de Educação, pelo Ministério da Educação, entre outros. No entanto, qualquer processo pedagógico ou qualquer política pública a serem implementados em uma escola passam, obrigatoriamente, pela formação continuada, desenvolvida em horário de trabalho e pensada especificamente para aquele coletivo. Placco e Souza (2006, p.8), destacam a “singularidade característica do processo de apropriação de conhecimento, com as relações interpessoais e a importância do coletivo na aprendizagem do adulto” e salientam a grande responsabilidade de seus formadores.

Considerando o modelo de gestão democrática e participativa, a formação do coletivo escolar não é responsabilidade única e exclusiva do coordenador pedagógico e deve ser compartilhada entre os membros da equipe gestora. Nos depoimentos das participantes, fica claro esse papel formativo também nos diretores:

A gente está na resistência diária para não deixar esse preconceito voltar, esse racismo voltar e o que eu falo para os meus professores é a pior coisa que você pode sentir é dó do outro, é pena... Não sinta pena daquela criança, invista naquela criança para que ela seja... que ela tenha um trabalho, que ela consiga ser um profissional ou que ela tenha uma vida, pelo menos, digna. E é isso que a gente tem que lutar. (Adélia)

A senhora estava falando da formação... essas meninas que estão chegando da Pedagogia para nós, elas estão vindo muito sequinha, muito “chucrinha”. Parece que não tem leitura. Não consegue escrever um relatório, com erros de português gravíssimos. (Adélia)

...filha, precisa corrigir aqui, aqui; você precisa ler mais, você precisa estudar mais, vamos lá... não dá para ser professor assim. (Adélia)

As falas de Adélia revelam as diferentes necessidades formativas que emergem do grupo e que, muitas vezes, são bem distintas entre si. No primeiro relato, identificamos a necessidade de uma discussão filosófica a respeito da diversidade, de direitos, de equidade, de qualidade social da educação. É importante ressaltar que, lendo as entrelinhas dessa fala, podemos considerar que a própria Adélia precisa de ajuda para conduzir essa discussão com a profundidade necessária. Temos aqui uma

questão importante: existe uma diretriz clara a esse respeito, vinda de instâncias superiores? As equipes gestoras têm aporte teórico, formação continuada e acompanhamento para essas e outras questões pertinentes aos seus fazeres na rotina escolar?

O segundo e o terceiro relatos referem-se aos professores recém-formados e às estagiárias de pedagogia²⁷. Diante da constatação de deficiências tão elementares na formação desses profissionais, podemos inferir que o entendimento acerca do trabalho com alunos com deficiência, bem como a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade como aliada ao desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos fica num patamar mais difícil de ser alcançado num primeiro momento.

Sobre essa lacuna na formação básica dos profissionais, Prieto faz a seguinte ponderação:

No âmbito das instituições de ensino superior, a formação inicial deve, no mínimo, assegurar aos futuros profissionais: domínio teórico para sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais, aquela em que, ao menos, a desigualdade não possa ser justificada sob nenhuma condição; e conhecimentos para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira, marcada por tantos desajustes que exigem dos profissionais a definição do que defendem enquanto papel social da educação escolar e, com isso, quais princípios devem reger suas ações. (PRIETO, 2006, p. 103)

Ainda que, de acordo com Prieto, essa formação inicial deva ser responsabilidade das instituições de ensino superior, os relatos de Adélia evidenciam a importância de um olhar afinado e de um acompanhamento do dia a dia da unidade escolar, das suas rotinas, das suas dinâmicas e práticas, coletivas e individuais. Tudo isso feito no contato pessoal, no “olho no olho”, na participação efetiva, fora do gabinete. Porém, o que vai realmente favorecer esse olhar apurado e esse acompanhamento é a construção de um projeto político-pedagógico pautado nas discussões coletivas, nas reflexões acerca do contexto em que aquela comunidade está inserida, nos seus anseios e necessidades, culminando com diretrizes gerais e específicas para os diferentes grupos atendidos pela escola.

Nessa perspectiva, Carvalho (2004, p.105) ressalta que “as diretrizes permitem nortear a prática pedagógica em classes comuns para a prática da diversidade”. Por sua vez, os momentos formativos coletivos devem ser planejados de modo a articular

²⁷ Atuam em salas de educação infantil das crianças bem pequenas e nas salas que têm alunos com deficiência.

as diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico com a prática de sala de aula e com as ações da escola como um todo.

A avaliação e o acompanhamento das demandas formativas devem ser revistos constantemente, uma vez que, além do fato de a rotina das escolas ser viva e dinâmica, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas que formam esse coletivo não são lineares, como nos esclarecem Placo e Souza (2006, p.47):

No processo de formação, a aprendizagem do grupo pode avançar, paralisar ou retroceder. Esse movimento está fortemente associado às vivências dos participantes. Logo, ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança. Em um ambiente como este, é possível exercitar a crítica e a reflexão, explicitar os medos, os erros e as falhas tão comuns em qualquer atividade humana.

De acordo com as autoras, essa característica dos grupos em formação exige da equipe de formadores um olhar sensível, tanto no diagnóstico das demandas formativas quanto no acolhimento das dúvidas, fraquezas e medos trazidos pelos participantes. O intuito não deve ser o de fornecer respostas prontas ou fórmulas mágicas, mas sim levar as pessoas à reflexão, encontrando em si mesmas instrumentos para superação das dificuldades e para o desenvolvimento de suas habilidades.

Sobre esse perfil formativo e sobre a necessidade de criar essa interlocução com o aprendiz, Freire (2002, p.17) assim se pronuncia:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O autor nos fala do desejo de superação, da busca constante pelo aprendizado, pelo novo e pelo que é verdadeiro como características indispensáveis ao educador. Nesse sentido, é responsabilidade dos formadores trazer propostas e discussões que agucem o lado curioso e investigativo do professor, ajudando a manter esse desejo vivo.

Isso nos leva a outra passagem de Adélia, na qual ela nos conta sobre algo importante que compartilha com seu grupo de professores:

Eu sempre falo para as professoras que a gente tem um lema que é não deixar nenhum aluno para trás, que a inclusão não é só dos deficientes, ele

é de todos, mas a gente tem que ter isso em mente enquanto formação humana nossa (Adélia)

Realmente, não é possível entender a inclusão escolar como direito e tampouco lutar por ela se não for algo em que se acredita como verdade para a vida. Isso vai muito além de decretos, diretrizes ou combinados. Como disse Adélia, faz parte da formação humana do educador.

Trata-se, como nos diz Freire (1996), de “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.” (FREIRE, 1996, p. 38)

4.3.1.3 O diretor acolhedor

Esse aspecto no fazer do diretor foi citado inúmeras vezes pelas participantes do grupo e ele, por si só, também se desdobra em várias frentes, ora com as famílias, ora com os professores, ora com funcionários.

A chegada de um aluno com deficiência à escola não é um fato que passa despercebido. Pelo contrário, ele gera ansiedade, curiosidade, receio, os “nós”, como nomeou uma das participantes. A forma como a equipe gestora leva isso ao seu grupo de trabalho será determinante para o posicionamento da equipe diante dessa chegada, como nos relata Jô:

Eu penso que a forma como é conduzido pela equipe gestora, a forma como você traz e acolhe essa família e você também passa isso para o grupo, esses nós,- eles vão sendo melhores desatados. Então, assim, se você traz isso de uma forma respeitosa a partir de diálogos, de um jeito sem nenhuma restrição de informação e também de dizer: 'olha, esse suporte vai acontecer?'. Eu penso que esses nós, eles vão sendo desatados. (Jô)

Jô trouxe para a discussão elementos imprescindíveis no exercício da função de qualquer gestor e que são a base de uma relação de trabalho saudável: respeito, transparência, objetividade. Sobre esse mesmo aspecto, Adélia e Nise também fizeram contribuições importantes a respeito do acolhimento aos profissionais:

[...] e aí a gente chama essa professora para conversar no sentido de acolhimento mesmo. De falar: prô, você vai receber esse aluno, ele tem essas características; aqui no relatório está constando isso, isso e isso, mas primeiro a gente vai conhecer a criança (Adélia)

Faz toda a diferença quando a gestão traz esse olhar, traz essa briga e fala 'estamos juntos'. (Nise)

Então a gente consegue educar o olhar, a gente consegue dizer estamos juntos. O que você precisar, a gente está aqui. Então é uma cultura que a gente precisa também trazer para a rede. (Nise)

A fala dessas gestoras é marcada pela transparência e pela empatia. Um exercício de colocar-se como parceiras nesse processo, fazendo valer a máxima da escola inclusiva, onde todos estão comprometidos com o sucesso da escolarização de todos os alunos e também comprometidos uns com os outros.

Entretanto, em outro momento, Adélia relata mais uma situação, tão necessária quanto a primeira. Retomando uma fala muito recorrente entre alguns professores anos atrás (mas que ainda se ouve, vez ou outra), na qual o educador alega falta de formação na tentativa de recusar um aluno com deficiência, ela menciona outra forma de acolhimento:

A gente tem que ir atrás. Não dá mais para ter esse tipo de fala. É inaceitável, então vamos buscar e o professor precisa ter o apoio da gestão. Ele precisa saber que se aquela criança surtar, bater a cabeça na parede, vai ter alguém ali que vai tirar essa criança da sala, daquele momento e vai acolher, e vai cuidar, e vai chamar essa família, vai conversar. (Adélia)

Adélia se coloca junto, dispondo-se a participar dessa construção, não sem antes chamar o professor à responsabilidade de sua autoformação, transformação e acolhimento a esse aluno. A busca é coletiva, mas cada um tem de cumprir seu papel. Nesse sentido, a fala de Figueiredo (2013, p.144) nos traz outros elementos para reflexão: “É importante ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, criar situações para que possam refletir sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula.”

A partir dessa consideração, podemos concluir que, quando o diretor se propõe a ouvir o professor ou qualquer outro profissional da escola em relação aos seus medos, dúvidas e questionamentos, isso não significa uma escuta passiva ou condescendente. Pelo contrário, os elementos trazidos à tona nesse momento devem ser instrumentos propositivos de reflexão e autoanálise. Desse modo, o profissional se vê não só respeitado e respaldado, mas também impulsionado a buscar, individual e coletivamente, novas formas de pensar e fazer sua prática.

Outra frente não menos importante também demanda do diretor um posicionamento empático de acolhimento e escuta. São as famílias dos alunos com deficiência que, muitas vezes, trazem uma necessidade expressiva de acolhimento,

orientação e escuta.

Muitas são as dúvidas no momento de matricular seu filho ou sua filha com deficiência em uma escola regular. Algumas dessas crianças, jovens ou adultos nunca saíram de suas casas ou, em outras situações, passaram muito tempo em instituições especializadas que acabam por criar na família uma sensação de segurança e proteção.

Sobre essa insegurança, Jô e Dorina relatam situações em que fica evidente o quanto a família receia deixar seus filhos sozinhos na escola:

Então, as famílias têm uma certa resistência nesse estabelecer de vínculo, então é difícil, não é fácil e nós compreendemos isso e tentamos acolher e estabelecer esse vínculo da melhor forma. (Jô)

Eu fiquei de fevereiro a mais ou menos maio... fevereiro, março, abril e maio mapeando um pouco isso e chamando algumas famílias para entender o que acontecia e também conversando com as professoras, com os AIEs que ficavam com aqueles alunos. E aí nós fomos trazendo essa família lá para dentro. Então mostra para a gente... 'mostra pai, como é que você troca o Nicolas, por exemplo?' 'Ah, eu troco assim, eu tiro ele assim, eu faço...' então essas famílias começaram a ficar ali dentro com a gente, ensina para mim que eu sou diretora, ensina para a professora, ensina para o cuidador... vamos ensinando. Mais pessoas precisam saber como. (Dorina)

Para as famílias dos alunos com deficiência, muitas vezes é difícil aceitar outra pessoa cuidando de seu filho. Elas imaginam que ninguém vai saber trocar, alimentar ou segurar como elas fazem. Para os familiares, encontrar uma equipe disposta a ouvi-los, a conhecer a rotina do aluno, a se colocar como aprendiz do que, naquele momento, a família conhece mais do que eles pode fazer toda a diferença. Uma medida muito favorável é permitir que ela participe dessa adaptação junto à criança. Acolher a ansiedade da família e deixar-lhe vivenciar a realidade da escola será benéfico para todos os envolvidos.

Outra situação recorrente, na percepção de uma das diretoras, é o desconhecimento ou negação da condição da criança:

E quando nós chamamos essa família para conversar, as vezes a família não percebeu por que essa criança não tem contato com outra criança em nenhum lugar. E aí quando a gente começa a fazer algumas perguntas, eles começam a dizer assim: 'poxa vida, é verdade. Nossa, eu não tinha prestado atenção nisso'. (Jô)

Segundo Mantoan (2013), essas situações são frequentes e realmente requerem uma escuta atenta, acolhedora e propositiva:

O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e exigí-lo a todo custo. (*id.*, *ibid.*, p.35)

É importante salientar que todas essas frentes de atuação somadas às atribuições do diretor escolar também fazem parte de uma transformação no panorama social, que tem mudado a constituição e funcionamento das famílias de modo geral. Nessa relação escola- família, Libâneo (2004, p.112) destaca:

A necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação psicológica, orientação sexual, orientação para novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação para o lazer, educação ambiental, etc. O diretor ou diretora de escola tem, pois, uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade.

Vale lembrar que uma das orientações propostas no Encontro Regional sobre Educação para Todos na América Latina, realizado no Chile em 2002, era justamente “fortalecer os sistemas de capacitação e acompanhamento dos educadores, gestores educacionais e familiares” (CARVALHO, 2004, p.82).

4.3.1.4 O diretor articulador

Se, por um lado, temos a gestão democrática como o modelo para a constituição de uma cultura inclusiva, em que todos os componentes da comunidade se comprometem e se responsabilizam por trabalhar a partir dos princípios de respeito às diferenças, equidade e responsabilidade social da educação, por outro lado, também sabemos que, para a consolidação das políticas de inclusão no âmbito escolar, tantas outras ações externas são necessárias.

Essas ações perpassam a articulação com diferentes frentes e organizações do entorno da escola, parcerias entre os serviços da Secretaria da Educação, como também a interlocução com outras secretarias e serviços que, de alguma forma interferem e contribuem com a rotina escolar. A esse respeito, Libâneo (2004, p.218) considera que uma das atribuições do diretor escolar é

Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.

Essa articulação também pode acontecer com áreas ou profissionais diversos ao contexto escolas, mas que, de alguma forma, atuam em regime de colaboração na rotina escolar. Esse tipo de parceria está prevista na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e é chamada de intersetorialidade. Ela pode se dar por equipes de áreas afins, como educação, saúde, assistência social, esporte e lazer, entre outras, sempre com intuito de colaborar para uma educação de qualidade destinada a todos os alunos.

Mantoan (2004) relaciona a constituição de uma escola mais humanitária à capacidade de se trabalhar em parcerias, como vemos a seguir:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar (*id., ibid.*, p. 34)

As participantes da pesquisa fizeram vários relatos apontando para situações em que essas parceiras puderam contribuir, ou não, para o trabalho pedagógico realizado pela escola:

O trabalho da PAEI. Eu pego muito no pé delas para que as crianças tenham todas as possibilidades de trabalho no sentido de material disponível, de comunicação alternativa. Se tiver que fazer, vai lá, fala com a fono, volta, liga no CAEM, conversa, volta. Então todo esse trabalho assim de acompanhamento mesmo, de atenção para essa criança, com família, ver essa questão da saúde, se está tomando medicação, se não está tomando medicação, se necessita do atendimento médico, se não necessita. (Adélia)

A documentação inicial, nós encaminhamos toda essa documentação para a PAEI e aí a PAEI, no acesso dessa documentação, ela entra em contato com a família, marca uma conversa e ela faz essa anamnese e ela trata com a família desde gestação, nascimento e como as coisas aconteceram até a faixa etária que a criança se encontra. A partir disso, é que nós vamos conversar sim com os educadores, com os profissionais... ver qual é a melhor sala. (Jô)

Eu tive uma parceira muito bacana com uma PAEI e ficou até o ano passado e ela abraçou isso comigo e nós fomos fazendo aí um trabalho muito bacana com os professores e isso deu um resultado muito legal e hoje a gente continua também com as meninas que estão lá, que são duas PAEI. Então os professores hoje também se sentem à vontade de estar colocando algumas coisas para a gente. (Dorina)

Nos relatos, as diretoras referem-se à parceria com as professoras assessoras de educação inclusiva, as PAEI. Os três excertos nos falam de experiências diferenciadas, mas igualmente bem sucedidas. Em momentos e situações diferentes, em maior ou menor grau simultaneidade, as ações e combinados convergem para o bem do processo pedagógico inclusivo daquelas unidades escolares.

Nos relatos de Adélia e Jô, percebemos que a organização foca no levantamento de demandas, na discussão e divisão de tarefas. Em atuação diferente, Dorina nos relata uma ação coordenada e simultânea, que envolve acolhimento das demandas dos professores e demais funcionários, aliado ao acompanhamento e à formação. Considerando que esse processo conseguiu transformar situações instaladas na escola, ele permaneceu na rotina escolar, apesar da saída de uma das parceiras, e promoveu a aproximação necessária entre professores e equipe gestora.

Assim, consideramos que esta foi uma ação assertiva e que alcançou seus objetivos. É importante ressaltar que, diante da rotina e das demandas de uma unidade escolar, não é possível prever que apenas uma forma de ação é a correta. As diferentes ações vão se constituindo de acordo com as necessidades do grupo e com as possibilidades de atuação de cada um dos atores envolvidos.

Outro ponto a ser considerado é que, apesar de fazerem parte das equipes gestoras, nem sempre elas permanecem o tempo todo na escola. Enquanto professor itinerante, o PAEI pode ter de duas a quatro escolas para assessorar. No caso da unidade de Dorina, que apresenta grande demanda de alunos e salas de aula, duas PAEI compõem a equipe gestora, permanecendo em tempo integral na escola. Isso certamente faz toda a diferença tanto na parceria quanto no poder de atuação desse integrante na rotina escolar.

Outra frente que vem marcando forte presença no cotidiano escolar é a área da saúde, numa intersectorialidade marcada pela articulação de diferentes equipes que devem trabalhar para a qualificação de uma prática pedagógica com foco na inclusão escolar. Sobre esse assunto, as experiências das participantes são bem diversas, como podemos ver nos relatos a seguir:

Temos hoje crianças que já chegam na unidade com acompanhamento de terapeutas, de profissionais bastante avançados. Por exemplo, como a P1 falou, esse diagnóstico, esse acompanhamento ele já aconteceu e as crianças já chegam, até porque essa porta de entrada, ela vem também como um empurrãozinho por esses profissionais, pelos especialistas. Então, com isso também essa parceria, ela também acaba sendo bastante interessante.
(Jô)

Lá na unidade nós temos uma parceria porque nós somos coladinhos com o posto de saúde... no caso, por exemplo, esse diálogo com a saúde. Então nós somos coladinhos. Então, nós temos uma parceria muito legal, tanto o posto de saúde utiliza muito o nosso espaço para formações... então esse diálogo acontece também de uma forma bem interessante.(Jô)

Eu não consigo enxergar a saúde muito junto, P1. Eu acho que falta, entendeu? Inclusive é uma questão que a gente discutiu até há um tempo atrás com os nossos alunos da EJA, por exemplo, eu vou entrar agora um pouco na questão da EJA do que eu vivenciei lá com dois alunos de uma deficiência um pouco complicada... um rapaz que vai naquela escola há mais de 10 anos, numa cadeira de roda e que a questão pedagógica, a gente não está conseguindo avançar, mas a gente percebe que ele teria que ter um trabalho corporal, que ele precisava (Dorina)

Com a saúde, absolutamente, nada e com o esporte, a gente, na verdade, tem só o empréstimo da quadra de terça a sexta à noite para o basquete, para a Secretaria de Esportes, mas eles não atendem os nossos alunos... (Adélia)

Jô relata uma especificidade interessante e muito presente no caso de crianças pequenas. Muitas famílias procuram as creches orientadas por médicos e outros profissionais da saúde, com a justificativa de que precisam de estímulo, do convívio com outras crianças e de outras atividades presentes nas escolas de educação infantil, que vão proporcionar o desenvolvimento global daquela criança. A partir desse primeiro contato, inicia-se uma parceria na qual a troca de informações para o acompanhamento desse desenvolvimento ganha um lugar de destaque.

É claro que nem sempre essa parceria é fácil, pois alguns profissionais da saúde não compreendem o princípio da inclusão escolar e tendem a ditar a forma como a criança deve ser atendida pela educação. Nesses casos, cabe à escola delimitar seu espaço de atuação, levando esclarecimentos a respeito de sua prática e reforçando que as escolhas pedagógicas se baseiam nos objetivos pré-determinados pela comunidade escolar no projeto político-pedagógico, que, por sua vez, respondem às diretrizes vindas da Secretaria de Educação e de outras instâncias.

É preciso que o entendimento de parceria se concentre na possibilidade de cada profissional, dentro da sua especificidade, contribuir para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Ademais, é imprescindível falar sobre a parceria com o CAEM, mencionado anteriormente por Adélia. Seu funcionamento foi explicitado nesta pesquisa e aqui vale ressaltar que, devido ao seu vínculo com a Secretaria de Educação, as diretrizes de trabalho são claras, e a interlocução com a escola é direta e constante. As demandas saem da escola para o CAEM e, por essa razão, o trabalho dos profissionais é ajudar os alunos a superar suas dificuldades a partir da ótica escolar, e não médica. É uma

diretriz da Secretaria, o que corrobora seu funcionamento mais ajustado.

Outra característica peculiar em relação à unidade de Jô é que ela é vizinha a um posto de saúde, e isso faz toda a diferença. No caso das unidades de Adélia e Dorina, onde não existe proximidade, vemos que a parceria não acontece.

Os relatos nos indicam que, muitas vezes, as parcerias se baseiam muito mais em iniciativas individuais do que em políticas públicas e diretrizes gerais. Há iniciativas isoladas de conversas entre as responsáveis pelo serviço e parcerias possíveis, mas também muito pautadas em iniciativas individuais.

O mesmo acontece com o esporte e a cultura. A escola de Dorina funciona dentro de um centro de educação de Santo André (CESA), que se caracteriza pela atuação de serviços de educação, cultura e esporte num mesmo espaço. Conforme seu relato, Dorina indica que seus alunos são beneficiados por essa característica do CESA:

Eu tenho uma parceria bem bacana com o coordenador lá do esporte, do CESA. Então, quando ele abre as vagas, independente se a criança, ela tem alguma deficiência ou não, ele abre sempre a vaga para todos (Dorina)

Já nas unidades das outras participantes da pesquisa, essa parceria não acontece, conforme vemos nos seguintes relatos:

Aliás, já pedi, já mandei ofício para a Cultura, pedindo para fazer teatro. Chamava a escola da frente, chamava a creche, mais de mil alunos ali, quase dois mil e eles já me responderam várias vezes que eles não fazem parceria com EMEIEF. Então é isso... (Adélia)

A gente, de vez em quando, faz algum evento, alguma coisa... uma semana cultural, uma semana esportiva, aí chama o basquete adaptado para mostrar para as crianças. Escolinha de futebol pede bastante, então eles fazem atividade com as crianças, mas aí tem uma propagandinha que eles fazem depois, tal. Então, é bacana, mas é particular, não é... é via Conselho de Escola só que as coisas saem. Essa integração que era obrigatória e necessária não existe. (Adélia)

As falas de Adélia revelam a necessidade de interlocução com a comunidade do entorno da escola, aliada a um Conselho de Escola atuante e engajado na busca de elementos que possam qualificar as práticas pedagógicas e expandir as experiências das crianças. Aqui vemos a gestão democrática fortalecendo ações e mobilizando diferentes frentes por um objetivo comum.

Na mesma linha de ação, Nise descreve a mobilização necessária para resolver uma questão básica e aparentemente elementar quando falamos de um sistema de ensino inclusivo:

Então isso começou uma grande briga assim, com o trânsito, com a secretaria, por fim, eu consegui fazer uma vaga demarcada na frente, agora, esse ano, depois de três anos que eu estou lá. Uma vaga pintada, com placa, bonitinho porque até a comunidade, conselho de escola e eu tenho tudo registrado, revoltados, começaram a se colocar. Então, o peso que também tem o Conselho de Escola, a própria comunidade... (Nise)

... e agora a gente conseguiu fazer a pavimentação do piso da área externa que também há anos não tinha e assim, a gente vinha reclamando porque a travessia das crianças com a cadeira de roda, estava sendo muito ruim. Então, também conseguimos isso. (Nise)

É que envolve, na verdade, quatro secretarias. A da S1 não envolvia secretaria do lazer. A minha envolve a secretaria do lazer, a da educação, a do trânsito. É muita secretaria conversando. Claro que se eles querem, eles fazem acontecer. “Joana” mesmo me falou, mas é muita secretaria junto. (Nise)

Essa dificuldade de interlocução e definição de papéis entre as secretarias nos leva a concluir que falta entendimento das diretrizes acerca da inclusão escolar e, na verdade, acerca da constituição de uma cidade acessível para seus moradores. Não deveria ser tão difícil conseguir melhorias arquitetônicas e viárias que, na verdade, estão na lei. Em contrapartida, a situação possibilitou que toda a comunidade escolar se organizasse e se unisse a diferentes frentes em busca do objetivo de qualificar o acesso dos alunos à escola. Sobre esse aprendizado nos fala Mantoan (2004, p.9):

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

Uma experiência dessa magnitude leva a um aprendizado coletivo de uma riqueza ímpar. São experiências como esta que fazem do projeto político-pedagógico um documento vivo, instrumento de transformação e peça fundamental na constituição de uma escola de qualidade que possa também transformar as vidas das pessoas que fazem parte dessa comunidade.

4.3.1.5 O diretor mediador

Como em qualquer movimento inovador, que traz em seu bojo propostas de mudança, de quebra de paradigmas, de novas formas de pensar e atuar no mundo e nas suas transformações, a inclusão escolar é um assunto controverso e desafiador. Pensar numa nova escola, num novo jeito de ensinar, de interagir com os conteúdos

de modo a atender às necessidades de todos os alunos é uma tarefa árdua e que demanda tempo, disposição, responsabilidade social e boa dose de humanidade.

A esse respeito, Mantoan (2004, p.9) nos alerta que:

Acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos.

Dentro do ambiente escolar, o investimento nessas novas aprendizagens e a responsabilidade da ressignificação de diretrizes e papéis é, em grande medida, da equipe gestora. Se, na divisão de tarefas, as questões pedagógicas ficam prioritariamente a cargo do assistente pedagógico, à diretora cabe toda a organização administrativa, funcional, de recursos materiais e humanos, sempre tendo um olhar atento também ao trabalho pedagógico. Tensões tão comuns na escola, podem ser potencializadas frente a novos desafios lançados e cabe ao diretor mediá-las e buscar as melhores estratégias para que a força de trabalho convirja para o bem comum.

É fundamental considerarmos que, quando falamos em educação de qualidade para todos, não podemos nos limitar a aceitar que a presença do aluno com deficiência numa escola regular, frequentando uma classe comum, é suficiente para acreditarmos que a inclusão escolar está instituída (PRIETO, 2006, p. 35). Antes, é necessário que os investimentos na qualificação do ensino e das práticas pedagógicas sejam constantes.

Diante dessa provocação, contida no bojo da implementação da política de inclusão escolar, as participantes trouxeram desafios de várias ordens e magnitudes, como vemos a seguir:

A gente passou por aquele período que quando os alunos com deficiência foram para a sala regular, dos professores falar 'tá, mas eu não tenho formação, mas eu não tenho formação'.(Adélia)

Não é um trabalho fácil, a gente ainda tem algumas resistências. Acho que isso é mais o aluno humano do que o lado pedagógico da coisa, mas é isso (Adélia)

Eu já enfrentei em momentos de atribuição de escola, de salas, por exemplo, de perceber que o profissional, ele não quer assumir aquela sala porque tem uma criança com deficiência... eu já percebi, por exemplo, profissionais até mudando de período para não assumir a sala que tinha a criança com uma deficiência. (Jô)

É interessante verificar que a resistência e o medo diante de um novo desafio podem se desvelar de diferentes formas. Jô traz um relato interessante sobre essas

nuances:

Uma outra dificuldade também são com os educadores, porque às vezes a gente precisa falar para eles e dizer assim: 'olha, então, ele tem deficiência, mas ele precisa ser desafiado tanto quanto aquele que não tem. Então, se você não permite que aquele outro coma com a mão ou que você quer que ele sente para comer, ele também; se você não permite que ele faça isso, o outro também; se você almeja o desfralde para esse, para ele também'. E aí porque fica muito forte essa questão do cuidado, sabe? Dessa coisa 'ai, mas ele não vai dar conta'. E muitas vezes a gente precisa dizer: 'ele vai dar conta'. (Jô)

Mantoan (2001) nos alerta que “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado”. Sem essa mudança estrutural, que trata muito menos da acessibilidade física e muito mais da acessibilidade ao conhecimento e à aprendizagem, não conseguiremos efetivar a proposta de inclusão escolar.

Se há falhas na formação humana ou na formação acadêmica básica, é necessário planejar ações para resolver essas questões agora, no dia a dia da escola e nos seus fazeres. Sobre essa resistência, Mantoan (2006, p.95) destaca que

Os professores comuns e os especializados têm muitas dúvidas sobre o que deverão ensinar a alunos com deficiência. A maioria acha que a inclusão escolar obriga o professor comum a ser especializado e o professor especializado a entender de escola comum.

Os professores e toda a equipe escolar precisam ser provocados e desafiados a pensar em novas formas de ensinar, planejar e avaliar os alunos. Do mesmo modo, as dificuldades devem ser discutidas pelo coletivo escolar, sempre à luz da prática de sala de aula e de um projeto político-pedagógico organizado para oferecer ensino de qualidade a todos os alunos. (MANTOAN, 2001)

Além das mediações de aprendizagem, sejam elas dos alunos ou dos adultos envolvidos no processo, outro aspecto importante da gestão do diretor é o de mediar conflitos que surgem no ambiente escolar, considerando-o um ambiente onde a diversidade está posta em todas as instâncias. A comunidade escolar é formada por pessoas de diferentes origens, com diferentes crenças, experiências de vida, diferentes visões de mundo e, conseqüentemente, diferentes entendimentos acerca de um mesmo assunto ou uma mesma situação.

Nem sempre os conflitos são explicitados através de brigas ou discussões. Críticas veladas, desconfiança e descrença no trabalho realizado com os alunos podem ser mais prejudiciais do que um “bate-boca” acalorado. Provocar todos para

que tenham um olhar sensível ao que é realmente importante para os alunos, lembrando que todos ali têm seu papel educativo e sua responsabilidade nessa função da escola se revela um desafio que demanda grande empenho da equipe gestora. De acordo com os relatos das diretoras

A maioria dos meus funcionários é terceirizada, tem muita rotatividade. Hoje você conversa, amanhã você conversa de novo, depois você conversa de novo... a gente tem feito isso direto com eles ou também trabalho, assim, com aquele professor... eu tenho funcionários que são readaptados, então as vezes acaba falando 'ai, olha, eu vou... eu não gostei de ver tal coisa, ta judiando... então vamos entender essa criança, vamos ver o que esse professor está fazendo, o quê que o AIE está fazendo ou o estagiário'...(Dorina)

Mas assim, os outros, os operacionais, a equipe da cozinha... por as crianças serem muito pequenas, nós necessitamos que este grupo todo trabalhe numa sintonia. Por exemplo, uma lactarista, com o trabalho com bebês, ela não pode só simplesmente fazer a mamadeira, deixar lá e pronto e acabou. Ela tem que se envolver nesse trabalho. Ela precisa estar próxima com este trabalho (Jô)

E aí eu vi, assim, muitas crianças realmente da inclusão, mas que ficavam para fora da sala de aula e eu ficava assim: 'meu Deus, eu preciso fazer alguma coisa. Isso não está muito legal'. E eu fui buscando nas listas das classes, as crianças, quem era essas famílias, fui mapeando alguma coisa e fui chamando essas famílias. (Dorina)

Diante de todas essas questões, com as quais as diretoras são confrontadas todos os dias, elas têm de tomar decisões a todo momento, muitas delas de suma importância para o andamento da escola e para vida de alunos, professores e funcionários. Porém, em várias situações, as gestoras se veem sozinhas, sem uma diretriz clara ou qualquer tipo de aporte superior, conforme relatos de Adélia:

... você estava falando da gestão democrática, dos pilares que a gente discutia tanto no centro de formação. Talvez não tenha o registro lá no departamento de educação, mas nos PPPs esse registro, ele consta. Tinha um meio que um padrão na rede assim, então eu acho que dá até para tentar buscar alguma coisa mais concreta enquanto rede. E com o passar dos anos eu via isso se perdendo um pouco. Hoje cada escola faz o seu. Fica um esqueletinho ali, mas não com os pilares que a gente discutia há anos atrás. (Adélia)

Uma coisa que eu sinto falta e tenho dito nos últimos quatro anos é a reunião setorial. A gestão anterior fazia a cada 15 dias, era um excesso, mas agora a gente não tem nenhuma reunião setorial... que, na verdade, junta o setor daquela coordenadora para a gente alinhar. Alinhar o conselho de ciclo, alinhar todas as decisões da escola e não tem. Então, cada escola está por si. Isso é prejudicial, porque a gente não consegue ajudar a colega que é nova, que precisa desse apoio... (Adélia)

Um acontecimento totalmente inusitado e inesperado corrobora esse sentimento compartilhado nos relatos anteriores: a suspensão das aulas causada pela pandemia de covid-19:

Então, veio uma normativa do departamento no comecinho de maio... um tanto quanto ampla que jogou na mão da equipe gestora esse atendimento. Então, a gente teve que convencer os professores a ter acesso com as crianças. A gente sabe que tem escolas que não estão tendo acesso algum, que apenas vai lá, retira o material e vai... (Adélia)

O período da pandemia foi pior ainda. Eu tenho reclamado bastante para o departamento deles mesmos da falta de planejamento, da falta de ação, do quanto as coisas quando têm vindo de um dia para outro para entrega... tem sido muito muito difícil mesmo. (Adélia)

É quem está ali. É, eu tenho umas 804 famílias cadastradas no meu celular. As listas de transmissão que eu encaminho... Na verdade porque eu acredito que eles não podem ficar sem informação. Eu preciso do acesso às famílias, eu preciso conversar com eles. (Adélia)

...porque a gente está nesse trabalho de pandemia, em home office, mas eu sempre tenho uma família lá de criança para estar atendendo e conversando, mesmo nessa distância aí que nós estamos. (Dorina)

Nós fizemos uma avaliação entre as oito, porque a gente vive mais lá na escola do que em casa. A gente está sempre juntas. Até a gente brinca e fala assim: 'a gente nem precisa usar mais máscara uma perto da outra porque os nossos vírus aqui já virou um só' porque nós estamos tão juntas nessa pandemia para tentar afinar as coisas, para falar a mesma língua, para fazer uma reunião com professor, para falar com a família. Eu falei: 'olha, está vendo? Nós já fizemos essa avaliação (Dorina)

As falas denotam um peso de responsabilidade muito grande. Contudo, também se vê a importância da capilaridade da gestão democrática, pois, nos momentos de grandes decisões, numa situação de crise, quem dá conta mesmo é o diretor da escola. Embora faltem apoio e retaguarda externa, é dentro da escola, com uma equipe afinada e bem conduzida, comprometida com o coletivo, que as coisas acontecem.

Sobre esse assunto, Prieto (2006) nos lembra que as práticas pedagógicas “em muito dependem de normativas legais precisas e orientações claras do sistema de ensino ao qual estão filiadas, bem como sustentação política e financeira” (PRIETO, 2006, p. 96).

Voltando à questão inicial desta pesquisa, que trata da constituição de uma cultura inclusiva, podemos inferir que a mediação de conflitos deve objetivar a convergência dos olhares dos diferentes atores da comunidade para a mesma

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

Neste momento, em que chegamos ao final desta pesquisa, se faz imprescindível retomar nosso ponto de partida. Na verdade, a sensação é de retomada. Retomada de um projeto por uma educação de qualidade para todos, baseado na cooperação, na fraternidade, na diversidade e no conhecimento, como destaca Mantoan na epígrafe desta seção. Retomada de uma proposta de educação inclusiva iniciada pelo município na década de 1990, quando pude vivenciar todo esse processo muito de perto, constituindo-me tanto profissional como pessoalmente durante minha jornada na rede municipal de Santo André.

Em meio a essa vivência cercada de lutas, derrotas, conquistas e muitos desafios, surge a questão central da pesquisa, desdobrada nos objetivos, retomados no quadro abaixo:

Quadro 5: Questão central e objetivos da pesquisa

Questão Central: Que ações têm sido implementadas pelos diretores escolares no sentido de construir uma cultura inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André?	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
	Descrever as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência vigentes na rede municipal de Santo André;

<p>Analisar as ações desenvolvidas pelos diretores escolares com vistas à construção de uma cultura escolar inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André.</p>	<p>Identificar as ações desenvolvidas pela direção de quatro escolas da rede visando ao desenvolvimento e efetivação das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência do município de Santo André.</p>
	<p>Elaborar um protocolo de estratégias e procedimentos, a partir dos registros das experiências relatadas na pesquisa, com vistas a orientar as ações dos diretores escolares para a inclusão de alunos com deficiência à luz dos marcos teóricos das políticas de Educação Inclusiva do município.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O estudo, de caráter qualitativo, utilizou a discussão de grupo para a coleta de dados e baseou-se na análise de prosa para a análise dos dados coletados pesquisa.

No desenvolvimento deste trabalho, as seções foram organizadas de forma a trazer elementos para a contextualização da temática central.

Sendo assim, após a introdução, a segunda seção tratou das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. Iniciamos com um breve histórico sobre a evolução da percepção desse público enquanto cidadãos de direito, passando pelos principais marcos internacionais e seus desdobramentos na legislação brasileira acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, à luz da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e finalizamos com a importância da gestão democrática para a implementação de uma cultura inclusiva nas escolas.

Na terceira seção, chegamos especificamente ao *lócus* da pesquisa, traçando a trajetória das políticas públicas de educação inclusiva no município de Santo André, desde sua instituição como marca de governo no início da década de 1990, passando pelos dispositivos atuais que trabalham cooperativamente para a inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas do município.

A quarta seção tratou da metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo as estratégias para coleta de dados, contextualizando os atores e os respectivos lócus da pesquisa, finalizando com a discussão e análise dos dados.

Todo o material utilizado para contextualização do tema da pesquisa foi coletado em documentos acerca dos marcos internacionais da inclusão, na legislação correlata brasileira e em publicações específicas do município de Santo André. Além desses materiais, a pesquisa contou com o embasamento nos escritos de Aranha (2004), Carvalho (2004), Freire (1996), Libâneo (2004, 2016), Mantoan (2001, 2003, 2006), Mendes (2006), Prieto (2006), entre outros.

Devido ao isolamento social causado pela pandemia da covid-19, a discussão de grupo ocorreu de forma *on-line*, por meio da plataforma digital Meet, em duas etapas. A partir de um roteiro pré-determinado, as quatro participantes foram convidadas a compartilhar suas experiências, ações e desafios na direção de uma escola com uma política de inclusão escolar.

Os dados coletados nos dois momentos de discussão foram organizados a partir de uma categoria pautada na questão central da pesquisa, ou seja, o papel do diretor na inclusão escolar dos alunos com deficiência, desdobrada em cinco subcategorias emergentes do material coletado:

1. O diretor gestor
2. O diretor formador
3. O diretor acolhedor
4. O diretor articulador
5. O diretor mediador

Quanto ao papel de gestor, os dados revelaram um entendimento comum de que, estando à frente da gestão geral de uma escola, há a necessidade de imprimir sua marca, mobilizando toda a comunidade escolar em prol de um objetivo comum. Embora exista a preocupação com o todo, faz-se necessário cuidar de cada segmento, buscando sintonia e responsabilizando cada ator no processo de escolarização dos alunos e, no caso específico desta pesquisa, na inclusão dos alunos com deficiência.

Enquanto gestoras, as participantes precisam estar atentas à organização dos espaços, à coordenação das ações, às demandas de materiais, de obras, de modo a favorecer a fluência do trabalho pedagógico, atendendo às necessidades não só internas, mas de toda comunidade escolar que faz uso daquele espaço.

As participantes também destacaram a importância de uma boa comunicação entre a gestão e os membros da equipe, garantindo que o bom fluxo de informações favoreça o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos, convergindo para o sucesso do trabalho coletivo realizado pela equipe.

Podemos perceber que a preocupação em envolver a comunidade escolar em um objetivo comum passa pela capacidade de delegar responsabilidades aos demais membros da equipe, favorecendo o entendimento de um trabalho coletivo de qualidade e buscando um olhar mais abrangente sobre a rotina e as necessidades da unidade escolar. Para isso, os princípios da gestão democrática são essenciais para que o diretor tenha sucesso nessa empreitada.

Por fim, fica claro que a responsabilidade final da gestão das informações e das ações para a concretização do projeto político pedagógico de modo a favorecer um trabalho coletivo de qualidade está nas mãos do diretor escolar.

Diante de uma equipe que apresenta, em muitas situações, deficiências em sua formação básica, as participantes sinalizaram uma atribuição cada vez mais presente no seu dia a dia: a de formadora. Antes pensada como função apenas do assistente pedagógico, as diretoras se colocam ativamente nesse papel, auxiliando suas parceiras de trabalho na tarefa de pensar a formação daquele coletivo.

Conforme relatos das participantes, essa não é uma tarefa fácil, porque as necessidades formativas se mostram as mais variadas. É imprescindível propiciar momentos de reflexão quanto ao papel da escola na erradicação de toda forma de preconceito, discriminação e negação de direitos. Também é fundamental discutir as especificidades da prática pedagógica de modo a favorecer o atendimento aos objetivos propostos no projeto político-pedagógico.

Entretanto, as diretoras participantes relataram deficiências muito anteriores em alguns componentes da equipe que atuam diretamente com os alunos, como professores e estagiárias. Dificuldades com a língua portuguesa têm tomado uma proporção preocupante, pois têm atrapalhado o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As diretoras que relataram essa dificuldade apontaram a necessidade de um acompanhamento próximo, de orientação individualizada, de *feedbacks* formativos, bem como de disponibilização de protocolos pra ações baseadas nas diretrizes da Secretaria de Educação e que dizem respeito ao coletivo da rede

Podemos concluir que o levantamento das demandas formativas se faz, em grande medida, a partir das diretrizes e objetivos elencados nos projetos político-pedagógicos das escolas. Porém, também é certo afirmar que o diretor precisa estar engajado pessoalmente na rotina escolar. Colocar-se como parceiro experiente dos profissionais com mais dificuldade, acompanhar o trabalho que está sendo feito in loco, sair do gabinete e viver a escola. Aí estará o verdadeiro termômetro das necessidades individuais e coletivas para a realização de um trabalho de qualidade.

Acolhimento também foi uma palavra muito presente nos relatos das diretoras. Colocar-se como uma figura empática, que vai ouvir as dificuldades e aflições do outro mostrou-se uma característica imprescindível para o gestor de uma escola que busca o respeito e a equidade para todos.

Acolher as famílias dos alunos com deficiência em suas dúvidas e inseguranças aparece como fator de grande importância para iniciar uma relação de parceria e confiança, tão cara ao sucesso da inclusão escolar daquela criança, jovem ou adulto. Da mesma forma, houve relatos sobre a necessidade de acolher as dúvidas, inseguranças e dificuldades dos profissionais da escola. Elas ressaltaram que tratar as profissionais de forma respeitosa, compreendendo suas fragilidades e respondendo com orientação, informações claras e parceria é a melhor forma de qualificar o processo de inclusão escolar dos alunos.

Ressalva importante foi feita para o fato de que acolher as inseguranças não significa deixar que o profissional permaneça nesse lugar. Ao contrário, o papel do gestor é, também, provocar esse profissional à busca de conhecimento e de ferramentas que lhe possibilitem maior segurança para desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos.

Com base na análise dos relatos das diretoras, alinhados aos aportes teóricos que tratam dessa atribuição do gestor, concluimos que acolher e acompanhar familiares e profissionais deve ter o objetivo de fortalecer os indivíduos enquanto protagonistas do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Nos relatos acerca da necessidade de buscar parceiros que possam favorecer o desenvolvimento do projeto pedagógico dentro das escolas, as participantes evidenciam uma importante e estratégica atribuição do diretor escolar: a de articulador. Seja dentro da Secretaria de Educação, em outras secretarias ou setores do governo municipal ou na própria comunidade, a constatação é a de que não é

possível desenvolver um trabalho de qualidade sem a participação de parceiros atuando em conjunto com a gestão escolar.

No caso específico da rede municipal de Santo André, a Gerência de Educação Inclusiva tem papel fundamental na qualificação do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, por meio, principalmente, dos professores assessores de educação inclusiva (PAEI). As participantes relataram a existência de uma parceria de qualidade com o PAEI da sua escola, o que as faz contar com um relevante articulador entre a escola e outros setores da sociedade, tais como saúde, assistência social etc., além de colaborar diretamente no acolhimento e formação da equipe escolar e familiares.

No entanto, a função de articulador pode ser uma das mais difíceis de executar. Os relatos mostraram situações difíceis, em que as gestoras tiveram de investir tempo, bem como de lançar estratégias de convencimento e busca de outras parcerias para atingir o objetivo esperado.

A articulação com setores como saúde, esporte e cultura, que poderiam ampliar as possibilidades de trabalho com os alunos, mostraram-se incertas, dependendo da proximidade com a escola e da disponibilidade desses outros gestores. Nesses casos, a busca por novas formas de incrementar o trabalho pedagógico – e até de conseguir melhorias para a escola – dependeu diretamente da capacidade e disponibilidade de cada diretora.

Por fim, as diretoras participantes relataram situações em que tiveram de intervir para esclarecer mal-entendidos, para resolver impasses ou para somar potencialidades onde havia uma dificuldade de parceria. Assim, revelava-se a importância da diretora como mediadora.

Para além dos conflitos ocasionados pelos fazeres cotidianos e da dificuldade em conscientizar funcionários terceirizados acerca do trabalho pedagógico, devido à grande rotatividade desse público, o que mais preocupa as participantes é o fato de estarem sozinhas na maior parte dessas ações de impacto e responsabilidade.

Há um consenso entre elas de que falta uma diretriz clara e objetiva, vinda especificamente da Secretaria de Educação, a respeito do trabalho a ser realizado pelas escolas. As gestoras também percebem uma carência de formação e acompanhamento para as equipes gestoras, desde elaboração do projeto político-pedagógico até orientações para lidar com todas as questões do dia a dia de uma escola.

As diretoras mais experientes se valem de momentos anteriores na rede, nos quais tiveram formações importantes, bem como acompanhamento acerca da rotina escolar e, principalmente, reuniões sistemáticas nas quais, em grupo de escolas, alinhavam ações comuns a serem realizadas junto aos seus coletivos de trabalho. Na opinião delas, isso era um respaldo às decisões a serem tomadas.

Hoje, sentem-se “ilhadas” e têm a impressão de que as escolas seguem independentes, perdendo a característica de rede. Ademais, preocupam-se com as colegas mais jovens, que não têm onde buscar orientação e não podem contar com o coletivo de diretoras para ajudá-las.

Ao relacionar os relatos e achados desta pesquisa, retomo, mais uma vez, a questão problema desta pesquisa e identifico diversas ações das diretoras participantes que contribuem diretamente para a implementação de uma cultura inclusiva nas escolas da rede municipal de Santo André. Identifico também, mulheres acreditando num sonho e buscando meios para que eles se tornem realidade. Não se trata de trajetórias cercadas de sucesso e acertos, mas de trajetórias marcadas pela clareza de suas limitações e de seus erros, mas também pela inquietude e pela busca de uma excelência possível.

Em meio a fragilidades conceituais, causadas pela ausência de uma formação de base, é o trabalho delas, dirigindo suas escolas, que garante a busca por uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos matriculados

Entretanto, ao nos depararmos-me com o fim desta pesquisa, vemos uma realidade longe da ideal. O projeto de educação inclusiva, iniciado nos idos de 1990, foi se perdendo ao longo das mudanças de governos e da descontinuidade das políticas públicas de inclusão no município. Diante deste cenário, concordamos com Prieto, quando afirma que “Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina. (PRIETO, 2006, p. 37).

De modo algum, desmerecemos a trajetória da rede, tampouco trabalho daqueles que seguem firmes na busca de uma inclusão escolar de qualidade e de verdade. Pelo contrário, seguimos admirando esse percurso e orgulhamo-nos de fazer parte dele.

Fazemos, entretanto, o alerta de que é passado o tempo de retomar as discussões conceituais, as reflexões ideológicas que nos levarão à definição dos referenciais teóricos que embasarão as diretrizes que iremos seguir. Afinal, qual é a

inclusão escolar de pessoas com deficiência que queremos para a rede municipal de Santo André? Temos de responder essa pergunta.

Levando em consideração que a inclusão “é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais.” (MANTOAN, 2013, p.40) pressupondo uma mudança de paradigma das pessoas e das instituições, ainda temos uma distância entre o que se espera da inclusão escolar de pessoas com deficiência e o que realmente tem sido feito, efetiva e positivamente, na vida de todos os envolvidos nesse processo.

6 O PRODUTO

“Sem querer ser repetitivo, precisamos lutar por uma sociedade justa, igualitária, uma sociedade que aceite todos, que não imponha condições. Isso é inclusão. Devemos cada um procurar meios de fazer isso, porque hoje não se discute mais se a sociedade tem que ser aberta, inclusiva. Isso é fato, tem que ser assim. O problema é como fazer isso, e o como está em cada um de nós. A inclusão não é feita pelo governador, o consultor, o papa. Isso tem que ser mudado, cada um pode fazer um pouco. É preciso cada um fazer sua parte.”

(Romeu Sasaki)

O produto deste trabalho é um dos desdobramentos da pesquisa e foi um dos seus objetivos específicos. Pretendemos elaborar, a partir dos dados coletados junto às diretoras, um protocolo de ações do gestor escolar para a constituição de uma cultura inclusiva das pessoas com deficiência, com base nos referenciais teóricos utilizados para análise dos achados da pesquisa.

Esses referenciais teóricos serão também aplicados às ações indispensáveis para implementação de uma cultura inclusiva, que requer uma escola diferente, a ser transformada por cada um dos atores que nela atuam. Nesse sentido, Mantoan diz que “estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” (MANTOAN, 2004, p.8).

O presente estudo partiu do pressuposto de que o papel do diretor escolar é fundamental na condução dessa transformação. A escuta atenta das ações e posicionamentos das diretoras da rede de Santo André que participaram da pesquisa deu pistas importantes para a proposição de um protocolo no qual essas ações possam estar organizadas de maneira clara e objetiva.

Elas apontaram, por exemplo, a falta de diretrizes claras por parte da Secretaria de Educação e de acompanhamento das políticas de inclusão para construção de projetos político-pedagógicos que favoreçam a constituição de uma escola para todos. Dessa forma, o protocolo de ações teria a função de, a partir das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, normatizar as ações das equipes gestoras para a constituição de uma cultura inclusiva nas escolas da rede, transformando suas práticas a serviço de uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Vale ressaltar que a relevância desse protocolo também se dá como registro da prática da rede, estabelecendo uma trajetória das políticas educacionais, importantes não só como componente histórico, mas também como instrumento norteador para o conjunto de profissionais da rede municipal, sobretudo para as ações formativas de gestores iniciantes.

A partir do material coletado, foi possível identificar ações significativas do diretor escolar que, em nosso entender, podem ser institucionalizadas para a consolidação dessa cultura inclusiva. Tais ações serão categorizadas em quatro eixos:

- 1ª. Ações junto aos familiares;
- 2ª. Ações junto aos profissionais da escola;
- 3ª. Ações junto aos professores;
- 4ª. Ações junto à comunidade e ao poder público.

Para favorecer que esse protocolo seja um instrumento vivo e que seja alimentado pelas práticas dos profissionais da rede, propomos a criação de uma página eletrônica que, além do protocolo de ações do diretor escolar para uma cultura inclusiva, também reúna documentos e informações de utilidade para o gestor escolar, tais como: legislação (internacional, nacional e municipal sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar), serviços de apoio oferecidos pelo município, bem como referências bibliográficas sobre o conhecimento da área, notícias sobre eventos, vídeos etc. Ademais, deve-se promover o aprofundamento de discussões conceituais, imprescindíveis para que a cultura inclusiva se constitua de forma consistente e efetiva nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas do município. O acesso será público e gratuito, garantindo ampla participação de todos os interessados em discutir e promover uma escola de qualidade para todos. Ele também estará à disposição da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André, a fim de fomentar as mesmas reflexões e discussões no bojo de seu planejamento macro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 128 p.

ARANHA, Maria Salete Fabio (Org). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. 2013. f.147 Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º graus e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 19 Maio 2020

BRASIL. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 99710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção de Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília : MEC/SEF/SEESP, 1998, 62p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 jun.2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores), 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília: Imprensa oficial, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de educação especial. Brasília: Imprensa oficial, 2010. 73 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARVALHO, Agda Ferraz Malheiro. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Rosita Elder de. **Educação inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal, v. 16. n. 02. p.221-236, 2003.

DECLARAÇÃO DE MADRI. **23 de março de 2002**. Espanha. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33> . Acesso em: 10 jun. 2020.

EDUCAÇÃO inclusiva no Brasil. **Unesco**, [s/d]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education>. Acesso em 29 fev. 2021.

EMMEL, Maria Luisa Guillaumon. Deficiência Mental. In: Palhares, Marina Silveira; Marins, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 141-153.

FIGUEIREDO, Rita Vieira (2013). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.) **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013

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

GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional.** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GONÇALVES, Liliane de Jesus; PATIÑO, Tatiana Zanini da Silva. O professor itinerante na rede municipal de ensino de Santo André – São Paulo: reflexões sobre sua contribuição na educação inclusiva e desafios para a formação. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. **Anais** p.916-929. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-084.pdf>. Acesso em 08 jun. 2020.

INSTITUTO PARADIGMA. A Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP). **Balanco Social.** 2008. Disponível em: <http://www.iparadigma.org.br/biblioteca/livros/publicacoes-ip/365-balancomunicipio-santo-andre>. Acesso em: 20 ago. 2012.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI Sílvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Companhia Humana e Sociedade em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan / jun., 2012. Disponível em: <http://ppee.es.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Kassar-e-Meletti-2012-UFRRJ.pdf>. Acesso em 14 mar. 2021

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo a escola às diferenças. In: MANTOÁN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 109-123.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. Entre Pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar**. São Paulo, Summus, 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, 14, n. 24, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, p.401, set./dez, 2006,.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MENEZES, EbenezerTakuno de. Verbetes educação para todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2015. Disponível em <<https://www.educabrazil.com.br/educacao-para-todos/>>. Acesso em 28 fev 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em 28 fev 2021.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016). 2018. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PIRES, Viviane Ferrareto da Silva. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual**: análise de ações integradas da educação e da saúde. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. Os sentidos e significados para o sujeito que aprende: a subjetividade em questão. In **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Lei orgânica municipal de 02 de abril de 1990**. Disponível em: http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid=24. Acesso em: 07 jul. 2020.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Lei Ordinária nº. 6833 de 15 de outubro de 1991**. Estatuto do Magistério, 1991. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camarasantoandre/arquivo?Id=28946>. Acesso em 07 jul. 2020.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Estação gente Educação Inclusiva: Plano 1997. **Revista da Secretaria de Educação e Formação Profissional**, São Paulo, 1997.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Estação Gente. Educação Inclusiva. Plano 2000. **Revista da Secretaria de Educação e Formação Profissional**, São Paulo, 2000.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Estação Gente. Educação Inclusiva. CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional: Direitos Humanos. **Revista da Secretaria de Educação e Formação Profissional**, São Paulo, 2000.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8144 de 22 de dezembro de 2000**. Cria o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional CADE - Direitos Humanos, 2000. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Poéticas das Diferenças. Educação Inclusiva. CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional: Direitos Humanos. SEFP. **Revista da Secretaria de Educação e Formação Profissional**, São Paulo, 2003.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente: **Revista da Secretaria de Educação e Formação Profissional**, São Paulo, 2003.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Jornal Informar é Incluir**: SEFP. São Paulo, abr., 2004.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Jornal Informar é Incluir**: SEFP. São Paulo, dez., 2005.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Lei Orgânica nº 8887, de 10 de novembro de 2006**. Disponível em:

http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid=24. Acesso em 30 jun.2020.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8887, de 10 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas da Prefeitura Municipal de Santo André. Santo André, 10 nov. 2006. Disponível em:

<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-santo-andre/481829/lei-8887-2006-santo-andresp.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Educação Inclusiva**. Santo André. 05. Abril. 2013. Disponível em:

<https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: BestSeller, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO (Orgs.). Marcos Moreira. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos - SP, v.6, n. 1, p. 383-387, mai., 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, v. 10, n. 22, p. 34-40, 2012.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva**: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA. 2016. 106 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SANTOS, Maria Margareth Rodrigues dos. **Educação Inclusiva**: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. 2018. 140 f. (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2018.

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

SIGALLA, Luciana Andrea Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: histórias e fundamentos. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2010

SILVA, Claudio Lopes da. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

SOUSA, Janaina Efigênia de. **A política pública de inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede pública municipal de Santo André**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A Relação entre Gestão Escolar e Educação Inclusiva: O que dizem os documentos oficiais? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, n. 6, 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem. (Jomtien, Tailândia). Paris, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 jun. 2020.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, jun., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07 jul. 2020.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de pesquisa cujo objetivo é: Conhecer e analisar as ações implementadas pelo diretor escolar com vistas à construção de uma cultura inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André.

Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: AÇÕES DO DIRETOR NA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA**, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Educação da Universidade de São Caetano do Sul, sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786-1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos que os dados serão guardados em sigilo e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, sendo preservada tanto a identidade dos entrevistados como a identificação de seu local de trabalho. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao(s) participante(s).

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com:

PESQUISADORA: Maraligia da Silva RG. 11.093.569-X
 ENDEREÇO: Rua Berlim, 424, Utinga, Santo André – SPEMAIL:
 maraligia25@gmail.com

(QUADRO COM O NOME DO PARTICIPANTE, CARGO/FUNÇÃO E ASSINATURA)

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____

_____ Assinatura: __ Santo

André, _____ / _____ / _____

APÊNDICE B



Instrumento de Coleta de dados Questionário da Pesquisa

Inclusão de alunos com deficiência em escolas municipais de Santo André (SP): Ações do diretor escolar na gestão de uma escola inclusiva

Mestranda: Maraligia da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

O objetivo desta pesquisa realizada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul é conhecer e analisar as ações implementadas pelo diretor escolar com vistas à construção de uma cultura inclusiva dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal de Santo André. Pretende-se com o questionário abaixo elaborar uma caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Nome completo: _____

Gênero: _____ Idade: _____ Estado civil: () Solteiro

(a) () Casado (a) () Divorciado (a) () Viúvo (a) () Outro

Contato: *E-mail* _____ *Telefone:* _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Marque as alternativas de sua trajetória acadêmica:

() Ensino médio () Ensino Médio Técnico _____

() Magistério () Normal Superior () Graduação _____

() Pós-Graduação _____

3. CARREIRA DOCENTE

3.1. Tempo de atuação na Rede Municipal de Santo André? _____

3.2. Exerceu outras funções/profissões antes de assumir o cargo na rede?

() Sim Quais _____ () Não

3.3. Há quanto tempo você atua como diretor (a) na Rede Municipal de Santo André? _____. Quanto tempo na mesma unidade? _____

3.4. Desempenha outra atividade profissional além da a Rede Municipal?

() Não. () Sim. Qual _____

3.5 Já teve outras experiências com educação inclusiva?

() Sim. Quais? _____

() Não.

APÊNDICE C



Instrumento de Coleta de dados Roteiro do Grupo de discussão com diretores escolares²⁸

1. Introdução:

- Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa e do grupo;
- Esclarecimentos acerca dos procedimentos do grupo: autorização para gravação da discussão, com garantia que será utilizada apenas para a análise dos dados e encaminhamento dos mesmos;
- Salientar a importância da participação de todos
- Apresentação dos participantes do grupo.

2. Questões:

1. Como você vê as possibilidades da escola de concretizar esses objetivos?
2. Como você o papel do diretor na efetivação da política de E.I do município no âmbito da escola? (EX: Compartilhe uma experiência marcante acerca da educação inclusiva na sua escola.
3. Qual seu maior desafio como diretor (a) no processo de inclusão dos alunos com deficiência no âmbito da escola?
4. Em que medida os órgãos da administração pública do município colaboram com suas ações na escola?(CADE/CAEM/ ETC)
5. Que ações PERMANENTES você e sua equipe gestora têm realizado para bem acolher e garantir o desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades dos alunos com deficiências (CULTURA INCLUSIVA) ?

1. Finalização:

O que você diria pra um (a) diretor (a) que está ingressando na função numa escola inclusiva?

2. Considerações finais:

- Algum comentário adicional?
- Compartilhem suas impressões acerca desse encontro.

²⁸ Roteiro formulado a partir do apoio teórico da tese: SIGALLA, Luciana Andrea Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252f.