

**UNIVERSIDADE PREBISTERIANA MACKENZIE**  
**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**  
**Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**

**DARCI SCHUNCK DA SILVA**

**O GESTOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR: RELATOS SOBRE OS  
DESAFIOS DO OFÍCIO DE CONSTRUIR PONTES  
A PARTIR DE SONHOS**

São Paulo  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DARCI SCHUNCK DA SILVA**

**O GESTOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR: RELATOS SOBRE OS  
DESAFIOS DO OFÍCIO DE CONSTRUIR PONTES  
A PARTIR DE SONHOS**

Projeto de dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Linha de Pesquisa: Políticas e Formas de Atendimento à Pessoa com Deficiência.

Orientadora: Dra. Elisabeth Becker

**São Paulo**  
2008

S586g Silva, Darci Schunck da  
O gestor frente à inclusão escolar: relatos sobre os desafios do  
ofício de construir pontes a partir de sonhos / Darci Schunck da  
Silva – São Paulo, 2008  
107 f. : il. , 30 cm

Dissertação (Mestrado em Dist. do Desenvolvimento) -  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

Orientador : Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Becker.

Referências bibliográficas : f. 77-80.

1. Gestão escolar. 2. Necessidades educativas especiais.  
3. Inclusão escolar. I. Título

CDD 401.41

**DARCI SCHUNCK DA SILVA**

**O GESTOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR: RELATOS SOBRE OS DESAFIOS  
DO OFÍCIO DE CONSTRUIR PONTES  
A PARTIR DE SONHOS**

Projeto de dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Linha de Pesquisa: Políticas e Formas de Atendimento à Pessoa com Deficiência.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Elisabeth Becker  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profª. Dra. Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Prebisteriana Mackenzie

---

Profª. Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro

Universidade de São Paulo

### **O Perfume do mar.**

*Para mim, o mar faz o som mais bonito que existe no mundo.  
O mar tem perfume de todos os homens livres,  
De todas as mulheres felizes.  
De todas as crianças livres e felizes.*

*Quando me encontrei com o mar pela primeira vez...  
Passei-o na pele e nos olhos.*

*Eu entrei no mar.*

*O meu pai me contou que eu fiquei tão emocionado,  
Que o mar é que tinha entrado em mim, e não eu nele.  
Será que, se eu enxergasse o mar com os olhos,  
Ouviria o perfume que criei para ele?*

*O meu pai disse que não, porque ele enxerga o mar...  
E não consegue ouvi-lo do jeito que eu ouço....  
Eu entendi o que ele quis dizer e, a partir daquele momento,  
Resolvi colecionar o perfume das emoções.*

*O perfume da gargalhada de meu pai, o perfume do mar,  
O perfume da Helena, o perfume dos meus amigos,  
O perfume da pele da minha mãe, o perfume do pão que nós fazemos,  
E até o perfume divertido do latido do meu cachorro.*

(Jonas Ribeiro)

## DEDICATÓRIA

A um personagem bastante antagônico, alemão, sarrista, sisudo, boêmio, músico, trabalhador; não que os músicos não sejam trabalhadores, mas ele tocou sempre por diversão, proporcionando-nos o gosto por Asa Branca; um pai mestre, um avô como nenhum outro poderia ser. Deixou-nos de repente e ficaram as saudades.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que me premiou com tanta saúde, para que eu pudesse usufruir os momentos bons que tenho tido nesta vida.

Ao meu esposo, que compreendeu os momentos em que me ausentei para me dedicar-me à minha pesquisa.

Às minhas filhas, que cederam suas horas colaborando com as informações acerca de programas de informática que colaboraram para a minha pesquisa.

À minha orientadora, que, com sua humildade, paciência e, acima de tudo, competência, orientou-me nesta pesquisa.

Aos mestres com quem mantive contato nesta Universidade e que tanto acrescentaram ao meu conhecimento.

Aos professores doutores, que compuseram a banca de qualificação e de defesa, por compartilharem generosamente seus ensinamentos e prestarem valiosas orientações.

Ao Secretário de Educação, pela sua atenção e gentileza.

À supervisora, pela colaboração e empenho.

Às gestoras, que colaboraram e compartilharam o seu tempo para a realização desta pesquisa.



## RESUMO

A presente dissertação resultou de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada com gestores escolares de escolas municipais de um município da periferia da cidade do Estado de São Paulo. Seu objetivo foi, através da coleta de narrativas de vivências destes gestores, caracterizar o papel destes na implantação da Educação Inclusiva nas instituições escolares em que trabalham. Do ponto de vista teórico, foram pesquisados autores que estudam a educação especial, bem como foram estudados, do ponto de vista documental, textos da legislação específica, com o propósito de verificar se os princípios defendidos se encontravam amparados nas propostas de inclusão vigentes em nossa realidade. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco gestores escolares da rede municipal que trabalharam com implantação do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em suas escolas. Através de seus relatos, foi possível caracterizar quais são os envolvimento desses gestores com a Educação Inclusiva, levando em consideração seus conhecimentos, sua atuação com o grupo de profissionais integrados à proposta de inclusão, assim como seus compromissos de compartilhamento do processo de inclusão como mediadores perante a comunidade.

Palavras-chave: gestão escolar; necessidades educativas especiais; inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

The present dissertation resulted of a research of carried through qualitative nature with pertaining to school managers of municipal schools of a city of the periphery of the city of the State of São Paulo. Its objective was, through the collection of narratives of experiences of these managers, to characterize the paper of these in the implantation of the Inclusive Education in the pertaining to school institutions where they work. Of the theoretical point of view authors had been searched who study the special education, as well as had been studied, of the documentary point of view, texts of the specific legislation, with the intention to verify if the defended principles met supported in the effective proposals of inclusion in our reality. Structuralized half interviews with five pertaining to school managers of the municipal net had been carried through who had worked with implantation of the process of inclusion of pupils with Educative special necessities in its schools. From one side to the other yours accounts , was possible feature what are the involvements of this handlers with the Education Inclusively , taking into consideration yours knowledge , she sweats multi-skilled with the group of professionals integrated on the proposal of inclusion , just as yours commitments of Sharing of the I sue of inclusion I eat mediator before the community.

Keywords: management the school; educative special necessities; inclusion the school.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b><u>12</u></b>
1.1	Justificativa .....	13
1.2	Objetivos.....	14
1.2.1	Objetivo geral .....	14
1.2.2	Objetivos específicos .....	<u>14</u>
<b>2.</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b><u>15</u></b>
2.1	Passagens Históricas da Educação Especial.....	15
2.1.1	Breve histórico da educação especial .....	27
2.1.2	A educação especial no Brasil .....	30
2.2.	Necessidades Educativas Especiais .....	<u>342</u>
2.3.	Conceito de Ensino Inclusivo .....	36
2.4.	Escolas Inclusivas.....	40
2.4.1	Concepção de escola inclusiva .....	40
2.4.2	Das funções da educação inclusiva.....	32
2.4.3	Os princípios da escola inclusiva .....	33
2.5	Gestão Escolar.....	34
2.5.1	Conceito de gestor escolar.....	34
2.6	Educação Inclusiva:	
	Legislações.....	41
2.6.1	Educação inclusiva: legislações brasileiras.....	41
<b>3.</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b><u>59</u></b>
3.1.	Apresentação dos Procedimentos Metodológicos .....	48
3.2.	Apresentação dos Dados.....	53
3.2.1	Descrição dos sujeitos pesquisados.....	53
3.3	Critérios para Discussão e Análise de Dados.....	55
3.3.1	Entrevistas realizadas: descrição comentada e análise de conteúdo.....	56
3.3.1.a.	Análise da entrevista 1.....	56
3.3.1.b.	Análise da entrevista 2.....	59
3.3.1.c.	Análise da entrevista 3.....	62
3.3.1.d.	Análise da entrevista 4.....	64
3.3.1.e.	Análise da entrevista 5.....	67
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b><u>77</u></b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>81</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Demonstrativo das características pessoais e profissionais dos participantes .....	52
<b>Quadro 2</b> – Temas Comuns .....	69

### LISTA DE SIGLAS

- AACD – Associação Assistência à Criança Defeituosa.
- APAE – *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.*
- CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- NEE – *Necessidades Educativas Especiais.*
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PPP – Projeto Político Pedagógico.
- UNESCO – Organização Mundial para Educação, Ciências e Cultura.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um lugar onde todos são bem-vindos para contribuir com o trabalho realizado, cada um faz parte dela como um membro valorizado, todos os alunos e adultos apóiam um ao outro como aprendizes ativos (STAINBACK; STAINBACK).

Ao iniciar a escrita dessa pesquisa, foi necessário retomar o percurso profissional realizado até então, mesmo porque nenhum tema ou foco de interesse advém de uma escolha aleatória.

Esse trabalho encontra sua origem na prática da atuação da pesquisadora como gestora escolar que trabalha com Educação Inclusiva, que no seu cotidiano trouxeram inúmeras experiências de encontros com o campo da inclusão.

A pesquisadora iniciou o seu trabalho com os principais conceitos, leis e um breve estudo da educação especial. O estudo passou de forma breve pelos primórdios históricos, desde a antigüidade até os dias atuais. Apresentou-se, no decorrer desta pesquisa, além dos conteúdos dos textos legais e documentos, um levantamento realizado com gestores escolares de escolas públicas municipais que revelou, por meio de depoimentos em forma de entrevistas previamente autorizadas e agendadas, relatos referentes à implantação do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais.

Como gestora educacional, a pesquisadora teve a sua primeira vivência com aluno necessidade educativa especial. Daí resultou a busca pelo aprimoramento e aperfeiçoamento profissional. Nesse conflito entre acolhimento e conhecimento, nasceu o contexto da pesquisa. Assim, diante de uma possível desestabilização, a pesquisadora viu a necessidade de saber mais e, eventualmente, contribuir mais para o processo de inclusão.

Os desafios e inquietações apresentavam-se à medida que o aluno vinha para a classe comum e ao passo que outros alunos com necessidades especiais iam ingressando na escola.

Dentro desta concepção é que surgiu a necessidade do aperfeiçoamento e, concomitantemente, a escolha do tema.

Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa focou a vivência de gestores escolares como forma de verificar a participação desses gestores perante o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais.

**[R1] Comentário:** Esse trecho estava um pouco confuso, devido a problemas de escrita. Verifique se fez as alterações de modo adequado.OK

Ao procurar novas atitudes e um procedimento diferenciado para a educação dentro do processo da implantação com o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais, a pesquisadora deparou-se com os conflitos e inseguranças em relação aos acertos e erros a que estaria sujeito enquanto gestora de uma escola inclusiva. Nesse contexto, procurou ouvir relatos de outros gestores com o intuito de tentar responder a essas inquietudes.

A escolha do tema tem, portanto, a intenção de contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de sucesso e que proporcione segurança aos educadores envolvidos no processo. É dessa forma que as crianças com necessidades especiais serão bem acolhidas e terão seus direitos respeitados.

Espera-se, portanto, que os depoimentos colhidos com outros gestores possam contribuir ainda mais para a inclusão das crianças com necessidades educativas escolares.

### 1.1 Justificativa

A Educação Inclusiva é um tema que tem sido debatido e estudado, exaustivamente, dentro do processo educacional. Sabe-se que todos querem que as pessoas com necessidades especiais tenham seus direitos respeitados e garantidos. Há que se mudar essa situação e todo trabalho voltado ao tema é enriquecedor.

Neste caminhar, é esperado que, ao final da pesquisa, seja apontado algum norte aos educadores quando o assunto for inclusão e que o acesso à escola regular não ocorra apenas por meio dos princípios constitucionais, mas também, por meio de relatos e experiências de gestores que sirvam para sensibilizar todos aqueles que se vejam inseridos nesse processo inclusivo.

Como gestora de uma escola privada que recebe crianças com as mais variadas necessidades especiais, procuro proporcionar aos profissionais envolvidos no processo de inclusão oportunidades de conhecimentos sobre procedimentos específicos.

As inquietações foram surgindo no meu caminhar pela inclusão à medida que essas crianças foram sendo matriculadas. Assim sendo, deparei-me com a necessidade de buscar mais informações, conhecimentos e novos procedimentos. Dentro desse cenário, procurei ingressar no curso de Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento, na linha de pesquisa da Educação Especial. A vivência no processo de inclusão motivou-me na elaboração da pesquisa.

Dessa maneira, a pesquisa foi norteadada também pelas vivências dos gestores escolares na implantação do processo de inclusão. O objeto maior foi confrontar os relatos desses gestores com as teorias aqui descritas e, posteriormente, divulgá-los como documento

**[R2] Comentário:** Esse trecho estava um pouco confuso, devido a problemas de escrita. Verifique se fez as alterações de modo adequado.OK

científico. Para tanto, ouvi cinco gestores de escolas públicas da cidade de Itapeçerica da Serra, os quais têm, dentro de suas instituições, crianças com necessidades especiais.

Assim, espero ao término do trabalho ter muito mais subsídios que acredito serem importantes contribuições para a inclusão.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Caracterizar, a partir de relatos de gestores escolares sobre as suas vivências na implantação da Educação Inclusiva em suas Instituições, o seu papel nesse processo.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Identificar possíveis entraves e facilitadores presentes no processo de inclusão escolar, contextualizando-os na perspectiva dos gestores; observar se fica caracterizado, no discurso desses gestores acerca do processo de inclusão escolar, um possível compromisso seu de compartilhamento com a comunidade.



## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Passagens Históricas da Educação Especial

#### 2.1.1 Breve histórico da educação especial

As discussões sobre Educação Especial e Inclusão não são tão recentes como alguns querem admitir, e é necessário fazer uma breve regressão histórica, para compreendermos melhor seu significado no momento atual (RIBEIRO, 2003). Dentro dessa concepção, realizou-se um breve estudo das passagens da Educação Especial.

Segundo Ribeiro (ibidem, p. 42), a história do atendimento aos portadores de deficiência na antigüidade conta com uma pequena documentação disponível: “Sabe-se que era predominante a filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser expostas ou eliminadas”.

Estudos deixados por Goffman (1978) mostram que, desde o início da humanidade, verificam-se relatos de segregação e tratamento estigmatizado oferecido aos deficientes. Na visão desse mesmo autor, o termo estigma nasceu na Grécia, para se referir aos sinais corporais, como forma de designação de pessoa marcada, por tratar-se de um escravo, criminoso ou traidor:

Na Idade Moderna, tal qual nos dias de hoje o estigma passou a ser uma forma de categorizar as pessoas, isto é, verificar os aspectos que atribuem status social. Assim um determinado atributo pode torná-lo diferenciado, podendo reduzi-lo a uma pessoa indesejada, marcando assim o seu estigma (idem, ibidem, p. 14).

O estigma de um indivíduo coloca-o, imediatamente, em evidência em relação aos padrões ditos normais:

Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando, algumas vezes, uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizando termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário, como fonte de metáfora e representação, de maneira características, sem pensar no seu significado original (idem, ibidem, p. 15).

Dentro dessa concepção de diferenciação e inferioridade, constituiu-se a Educação Especial para todos os povos, em diferentes épocas e locais. Verifica-se que, desde os

primórdios da antiguidade, existem relatos de marginalização e segregação no tratamento dado àqueles que eram diferentes, pois fugiam dos padrões da normalidade.

Na antiguidade, entre os povos primitivos, o tratamento aos portadores de deficiência assumiu aspectos básicos: alguns eram exterminados por serem considerados uma afronta e um risco para a sociedade, outros eram protegidos, pois se acreditava que, com isso, era possível obter a simpatia dos deuses ou a gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras.

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para o desenvolvimento de noções realistas (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Para Mazzotta (ibidem, p. 16), “a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição [...]”. Além disso:

Os hebreus viam, na deficiência, uma espécie de punição de Deus, e impediam qualquer deficiente de ter acesso à direção dos serviços religiosos. Já os hindus, diferentes dos hebreus, sempre consideraram os cegos, pessoas com sensibilidade interior mais aguçada. Os atenienses, por influências de Aristóteles, protegiam seus doentes e os deficientes, sustentando-os, até mesmo por meio de sistema semelhante à Previdência (FONSECA, 1987 p. 1).

Segundo Ribeiro (2003, p. 42) “passou-se a haver uma certa tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa”. O portador de deficiência passou a ser merecedor de caridade. Verifica-se que, na Idade Média, já sob a influência da Doutrina Cristã, os portadores de deficiência eram amparados em casas de assistências, passando, a partir desta época, a serem segregados em locais fechados:

Apesar de uma época de muita negligência, porém alguns trabalhos já eram realizados voltados aos deficientes, que vale, sobretudo registrar. Em 1620 foi editada a primeira obra impressa sobre a educação da deficiência na França com o título *Redação da Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, por Jean-Paul Bonet (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Com o advento da Idade Moderna, houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofia humanista. Iniciaram as investigações sobre a pessoa excepcional [...]. Embora relatado como um caso médico, pode-se dizer que o trabalho de Itard (1774-1852) com o selvagem de Aveyron constituiu um dos primeiros documentos representativos da busca de uma teoria de avaliação e de uma didática para deficientes mentais (RIBEIRO, 2003, p. 42).

Os estudos fornecidos por Mazzotta (2005) citam que, em 1770, na França, foi fundada a primeira instituição especializada para educação de surdos-mudos por Charles M. Eppee e, em 1784, foi fundado, em Paris, o *Institute Nationale des Jeunes Haüy*, por Valentin Háuy, para cegos. Outra importante ação dessa época foi a criação do método Braille, em 1829, pelo jovem cego francês, Louis Braille.

Com relação aos deficientes físicos, surge em Munique, na Alemanha, um Instituto para “educar os coxos”, “manetas”, “paralíticos” (idem, ibidem, p. 20).

Segundo Marchesi (2004, p. 16), durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap*, incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. Esses problemas, se assim podemos chamá-los, eram inerentes à criança, com poucas possibilidades de mudanças e de intervenção educativa.

Surgem, dessa maneira, duas conseqüências significativas no contexto das pessoas portadoras de deficiências. A primeira seria medir o nível de anormalidade, fazendo, assim, uma comparação com o restante da população; a segunda diz respeito a que crianças com algum tipo de prejuízo deveriam ser escolarizadas em ambientes próprios, surgindo os centros de atendimentos, as escolas residenciais e as escolas especiais. Nasce, portanto, o período da Institucionalização.

Pode-se verificar a importância significativa que tiveram os testes de inteligência, como referência para a qualificação do aluno em relação à sua deficiência. É importante destacar que, uma das primeiras escalas de inteligência foi encomendada por Alfred Binet, em 1904, com a finalidade de separar as crianças nas escolas regulares daqueles que não deviam freqüentá-las.

A partir da década de 1960, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que irá provocar profundas modificações no campo da Educação Especial.

Segundo Mrech (1999), os movimentos sociais foram resultantes da retomada da luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Esses movimentos revelaram o papel estratégico de processos estigmatizados que a Educação vem ocupando ao longo de décadas.

Os estudos de Mazzotta (2005, p. 17) mostram que foi, principalmente, na Europa que os primeiros movimentos pelos atendimentos aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizam-se em medidas educacionais. Tais medidas foram se

expandindo, tendo sido, primeiramente, levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

### **2.1.2 A educação especial no Brasil**

No Brasil, ainda que a legislação, nestes últimos anos, tenha reservado posição de destaque para questões relacionadas aos direitos dos que apresentam necessidades educativas especiais, a história do atendimento especializado tem longo trajeto, marcado por diferentes fases. Inicialmente, pressupunha-se que os maiores benefícios decorreriam do atendimento especializado segregado e, nas últimas décadas, principalmente, estão sendo valorizadas ações que possibilitem a frequência de todos na escola regular.

Segundo vários autores, entre eles Mazzotta (2005), Coll (2004) e Ribeiro (2003), a Educação Especial, por muito tempo, foi entendida como o ramo da Educação que se ocupava do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como: escolas para surdos, escolas para cegos, escolas para deficientes mentais. Isso ocorria sempre fora do sistema regular.

Mazzotta (2005), em seus estudos, têm apresentado dados sobre a organização do atendimento aos portadores de deficiência no âmbito mundial e também se dedicado, entre outros temas, ao resgate e à análise da história da Educação Especial no Brasil. Na interpretação desse autor (ibidem, p. 27), no contexto da política educacional brasileira, a educação especial pode ser dividida em dois grandes períodos, que se diferenciam “pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência”.

O primeiro período (de 1854 a 1956) é caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Nesse período, várias instituições especializadas foram criadas, por meio de iniciativas oficiais e particulares isoladas, principalmente pelo empenho de educadores que tinham interesse pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência.

O segundo período (de 1957 a 1993) é caracterizado por iniciativas de âmbito nacional. Esse período foi concretizado por campanhas para portadores de deficiência, com o objetivo de ampliar o atendimento a essa população em todo território brasileiro.

No Brasil, pode-se afirmar que, durante o período do século XVIII, estendendo-se até o início dos anos 50, a Educação Especial ou Educação de Deficientes foi caracterizada pela omissão. Segundo Mendes (2004, p. 72), durante esse período, observa-se que a produção

teórica referente à deficiência, especificamente mental, esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Quando dirigimos nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução de atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos.

A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVIII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50. Segundo Mendes (1995), durante este período observa-se que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Verifica-se, no período entre os séculos XVIII e XIX, a fase institucionalizada em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista, que tinha como pressuposto a idéia da deficiência mental ser hereditária, com evidências de degenerescência da espécie:

Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência (MENDES, 2004, p. 74).

Esses períodos se diferenciam pela natureza e abrangência das ações, desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência.

Como marco pioneiro no atendimento ao deficiente no Brasil, tem-se em 12 de setembro de 1854, a Fundação, no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Cegos, alterado em 24 de janeiro de 1891 para Instituto Benjamim Constant (IBC). Também foi D. Pedro II que, em 26 de setembro de 1857, fundou, também na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, a partir de seis de julho de 1856, passaria a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A partir de 1970, o discurso, tanto do governo quanto da sociedade civil, vai ressaltar a utilidade desse alunado para o desenvolvimento do país. As oficinas de trabalho, ligadas às instituições de ensino e surgidas desde a década de 1930, vão, sobretudo a partir dos anos de 1990, ocupando cada vez mais os considerados mais aptos para desenvolverem trabalhos simples (empacotamento, separação de pequenas peças e encaixamento delas, montagem de

caixas, colagem de etiquetas, etc.); inclusive, até as próprias indústrias passaram a recebê-los para tais serviços, apoiadas em legislação especializadas nesse assunto.

Em 29 de outubro de 1986, é criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Segundo Mazzotta (2005, p. 105): “Tal medida veio concretizar a principal proposta apresentada por um comitê nacional instituído [...] para traçar uma política de ação conjunta, a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência”. Há que se ressaltar também que:

A década de 1990 iniciou-se sob o impacto dos efeitos das conquistas estabelecidas na Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, ressalta o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e, ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (RIBEIRO, 2003, p. 46).

Segundo Mazzotta (2005, p. 133), “esta Constituição estabelece, explicitamente, algumas garantias aos portadores de deficiência”.

A partir da década de 90, particularmente após a Declaração de Salamanca (1994), pregou-se uma educação comum, conjunta para todos, sejam os alunos pertencentes a etnias ou camadas sociais diferenciadas, ou portadores de comportamentos divergentes ou problemas físicos, neurológicos, etc. A nova ênfase passa a ser responsabilidade da escola, assumindo esta a necessidade de transformar-se para atender a particularidade de cada aluno.

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei expressa, em seu conteúdo, alguns avanços significativos, tais como: oferta da educação especial na faixa de zero a seis anos; melhoria da qualidade dos serviços educacionais e necessidade do professor preparar-se. Também coloca que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular e que, quando necessário, existir apoio pedagógico especializado.

Cabe uma ressalva nesta pesquisa sobre esta lei, quando sugere que a educação para os portadores deva ocorrer preferencialmente na escola regular, podendo não ser uma obrigatoriedade, e sim uma opção. Outro fator conflitante nesta pesquisa diz respeito ao artigo relativo ao apoio pedagógico especializado que deverá existir; porém não é citado como ocorrerá a capacitação dos profissionais.

Com relação ao caráter preferencial, verificam-se alguns casos em que as necessidades especiais são muito severas, específicas e requerem atendimento especializado, podendo a escola regular não estar preparada para receber essa criança.

Podemos perceber as conquistas na Educação Especial, a partir de 1990. Surge uma discussão em torno de uma educação que vise adaptar-se à diversidade com a implantação do processo de inclusão.

Assim, os alunos com necessidades especiais passam a ser verdadeiramente abraçados em suas causas. A partir dessa nova concepção de educação, a escola passará a adaptar-se para recebê-los, tentando oferecer as oportunidades para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda assim, quando se faz um retrocesso no estudo da história da Educação Especial para chegar aos estudos mais atuais da Educação Inclusiva, verifica-se que a segregação ficou no passado e que a educação passa a ser um direito de todos. Caberá aos alunos com NEE, assistir aulas junto com os demais alunos que não apresentam NEE; as classes especiais, a escolarização separada ou a remoção dos alunos com NEE no ensino regular só serão utilizadas, se forem necessárias: “A Educação Inclusiva implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os demais. Com isto, fica assegurado o direito à singularidade da sua atuação” (MRECH, 1999, p. 72).

[R3] Comentário: acertei

Atualmente, algumas crianças com necessidades educativas especiais já têm ocupado seu espaço nas escolas regulares, no chamado processo de inclusão.

Segundo Antunes (2008, p. 15), ainda que esses ideais marcassem pensamentos e páginas de grandes educadores do passado, somente com a Lei 9.394 é que o tema ganhou destaque específico, definindo as formas de organização da Educação Especial estruturada como sendo, preferencialmente, nas escolas regulares.

Com a LDB (1996), que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, verifica-se uma nova definição para a Educação Especial. “Art. 58: 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”. Cabe, porém, dar destaque à expressão oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, abrindo um espaço de compreensão para a possibilidade não ser possível na escola regular o espaço de aprendizado do aluno com necessidade especial, podendo dar continuidade ao estudo nas escolas especificamente especiais.

[R4] Comentário: É possível utilizar essa palavra aqui nesse trecho?alterado

## 2.2 Necessidades Educativas Especiais

Segundo Marchesi (2004), o conceito de NEE começou a ser difundido em 1978, a partir da sua adoção no Relatório Warnock, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado do País de Gales. Esse relatório foi resultado do primeiro comitê britânico, presidido por Mary Warnock, e foi constituído para reavaliar o atendimento aos portadores de deficiência. Os resultados demonstraram que 20% das crianças apresentam NEE em algum período da sua vida escolar. A partir desses dados, o relatório propõe o conceito de NEE.

O conceito NEE é redefinido em 1994, na Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam necessidades educativas especiais, tanto relativas às questões orgânicas, como ao fato de terem dificuldades de aprendizagem, de serem superdotadas, de serem crianças de rua ou trabalharem, de serem crianças de população remota ou nomeada, de pertencerem a minorias étnicas ou culturais, e de serem crianças pertencentes a áreas ou grupos desfavorecidos e marginalizados.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), essas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desse Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas às crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso essas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.

Segundo os PCN's (1998, p. 18), o termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, para referir-se aos alunos com alta habilidade/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais [...]. “É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de super dotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas”.



Dentro da pesquisa aqui abordada, essas crianças com NEE, ao serem incluídas no sistema escolar regular, devem ser assistidas de forma específica. Logo, esses alunos necessitam de um complemento educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e de utilizar todo seu potencial físico, intelectual, estático, criativo, emocional, espiritual e social.

Veja-se, a seguir, a definição presente no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica:

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

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

Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

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

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Dentro da definição especificada na Resolução CNE/CEB nº 2, tem-se claro a definição dos alunos que são considerados portadores de NEE e, como tal, eles devem receber um tratamento adequado a suas necessidades, sendo respeitada a especificidade de cada aluno, dentro dos seus limites.

Tanto os PCN's como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares podem atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram ainda que a atenção à diversidade deva concretizar-se em medidas que levam em conta, não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

O fim das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos a oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento de inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

O processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais permite uma oportunidade de termos a verdadeira educação para todos sem distinção e exclusão.

Por meio do conceito adquirido nesta pesquisa de NEE é que foi realizada a análise da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares; é também a partir desse conceito que o gestor articulou o seu processo de inclusão desse tipo de aluno no âmbito escolar.

### 2.3 Conceito de Ensino Inclusivo

É preciso destacar o caminho percorrido pelas pessoas com necessidades especiais, ressaltando suas lutas para adquirir os seus direitos, já que essas pessoas vieram de um período de exclusão, seguido da segregação, institucionalização e integração, para, somente a partir de um período mais recente, passarem a ser, gradualmente, incluídas na sociedade.

Partindo tanto de documentos pesquisados nos principais órgãos envolvidos com tal questão, como da visão de alguns estudiosos em educação especial, fundamentar-se-á o conceito da Educação Inclusiva. Segundo Sasaki (1997, p.74 ):

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas educativas sociais, a inclusão enquanto novo paradigma, alavanca a escola, que com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e culturais.

Sendo assim, é muito importante ter claro que o conceito de Educação Inclusiva, bem como seu papel na escola regular, é o de lançar:

[...] um olhar sobre todos os alunos, [...] considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem. Neste compromisso coletivo de refundar e reinventar a escola como espaço, tempo e experiência e desencontro solidário na descoberta do mundo e na reinstauração da cultura, talvez não haja idéia tão grávida de esperança, tão intensa de premissas, tão determinante para nos acrescentarmos em cidadania e sagesa, tão nuclear para a construção da profissionalidade de educadores, como a idéia de educação inclusiva (PEÇAS, 2000 p. 73).

Quando se utiliza o termo “educação inclusiva” ou “inclusão”, deve-se ter em mente o que foi preconizado na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais promovidas pelas Nações Unidas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, onde foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca sobre os Princípios e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais” (1994), cujo art. 26 esclarece, de forma mais detalhada, o

[R5] Comentário: Falta inserir o número da página.ok

conceito de escola inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. [...] O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

Destaca-se, ainda, nesse documento (1994), que: “A Educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

Sendo assim, esse documento não só preconiza a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com direito à educação, como, também, determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.

Observa-se, dessa forma, que o ensino inclusivo se alinhou à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na medida em que os poderes públicos têm obrigação de garantir um ensino não segregado, de permitir a todos os alunos com necessidades especiais uma educação com qualidade e de realizar as transformações necessárias para que isso ocorra. Segundo Mantoan (2001, p. 13):

[...] a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos).

Dentro da concepção fornecida por Mantoan (ibidem), a inclusão permitirá a verdadeira escola para todos, independente das diferenças. Dutra (2005, p. 25) conclui que, no âmbito escolar, a inclusão refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Nessa concepção, toda escola deveria estar preparada tanto em termos físicos, quanto em termos pedagógicos para receber e atender todo tipo de aluno, respeitando suas diferenças e educando-os de acordo com seu ritmo e potencialidades específicos.

Quando acreditamos nas potencialidades e oferecemos a oportunidade desses alunos

que apresentam NEE se integrarem ao grupo de educação regular, estaremos possibilitando a troca de aprendizagens e o desenvolvimento conjunto e cooperativo das habilidades desses alunos.

Pode-se aqui, acompanhar as colaborações de Mantoan (2001, p. 28), no que diz respeito à idéia de a educação inclusiva ser um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se, para esta autora, “de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos alunos”.

De acordo com Almeida (2002, p. 2), o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium – IDDC*) sobre a Educação Inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla desse conceito nos seguintes termos:

Reconhece que todas as crianças podem aprender;  
 Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, deficiência/inabilidade, classe social e estado de saúde.  
 Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;  
 Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;  
 É um processo dinâmico que está em evolução constante;  
 Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Segundo Carneiro (2004 apud MANTOAN, 2001, p. 3):

Neste século XXI, preconiza-se a necessidade de ações para fomentar a paz e reinventar a paideia, que, segundo Platão, é a essência de toda a verdadeira educação, que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento. Na sua abrangência, o conceito de paideia não designa unicamente a técnica própria de preparar a criança para a vida adulta, mas o resultado do processo educativo que se prolonga por toda a vida, muito além dos anos escolares, um desenvolvimento pleno do homem. E esse desenvolvimento pleno também significa educação e cultura, e a educação não pode abrir mão da sua responsabilidade social, uma reflexão sobre a sociedade, o homem e a busca de caminhos e soluções para se constituir um mundo novo onde não só prevaleça a razão, mas o amor, a solidariedade; uma nova educação que deixe de ser produto para se tornar serviço.

Para Mantoan (2001, p. 2), as palavras de Carneiro sugerem a idéia de escola inclusiva, que tem por objetivo possibilitar a todas as pessoas igualdade de oportunidades na

escola: “E ainda que todas as pessoas sejam respeitadas pelo que são como seres humanos, não importando o sexo, a idade, as origens étnicas, a opção sexual ou as deficiências”. Mas, para isso, é necessário que a sociedade esteja aberta e seja inclusiva, valorizando as diferenças humanas e oferecendo oportunidades iguais.

Do ponto de vista da legalidade, desde 1948, pode-se afirmar que houve uma mudança na prática educacional que trata de pessoas com necessidades especiais, passando essas pessoas a se tornarem portadoras de seus direitos, sobretudo, o direito à igualdade.

Vários outros documentos foram construídos ao longo dos anos para garantir o direito à diversidade e à igualdade. Porém, a Educação Inclusiva só veio a ser debatida e reconhecida mundialmente após a Declaração de Salamanca em Madri (1994), que reafirmou a efetivação do direito para todos; foi a partir dessa lei que surgiu, pela primeira vez, o termo Educação Inclusiva:

Ao falar-se em Educação Inclusiva quer-se dizer de uma Educação que, sobretudo vise desenvolver o ser humano em sua plenitude, baseando-se no respeito à diferença, e à diversidade, onde as pessoas com necessidades especiais possam desfrutar do direito de ser tratado com igualdade respeitando a sua limitação (SASSAKI, 1997, p76 .)

A Educação Inclusiva visa desenvolver as oportunidades, para que cada um venha a ser uma pessoa em toda a sua plenitude, apoiando-se nos recursos da pessoa, mediante a consideração de suas necessidades e suas forças.

A inclusão de todos à escola, não é um mito. É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se adivinha, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência. A sua negação representa um pacto perigoso com todas as barbáries (NIZA, 1996, p.126 ).

Segundo Pereira (2006, p. 62), “pensar no atendimento às pessoas com deficiência é lidar com a diversidade humana de forma aberta, responsável e respeitosa quanto às questões do exercício da cidadania”.

Conforme estudos realizados por Costa (2006, p. 24), baseando-se no texto “Passo a Passo para Uma Nova Escola Inclusiva no País Basco”, apresentaram os seguintes objetivos da Educação Inclusiva:

- 1 – Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade”.
- 2 – Promover o desenvolvimento de projectos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.
- 3 – Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.
- 4 – Promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola.
- 5 – Pontenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades pelas tecnologias de informação e de comunicação.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 75), para que esses estudos se concretizem, é necessário, acima de tudo, “o ensino inclusivo não [...] ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado”; e, sobretudo, que esses alunos sejam recebidos de forma a serem incluídos e não segregados.

Segundo contribuições de Mantoan (2001, p. 23 ), “hoje o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social”, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam de modo temporário ou permanente.

A igualdade deve ser exigida, quando as diferenças inferiorizam as pessoas, mas as diferenças não podem ser negadas/ignoradas; há que se atender às peculiaridades das pessoas, dos alunos, para que se possa pleitear uma sociedade e uma escola justas (idem, ibidem, p. 17).

## **2.4 Escolas Inclusivas**

Dentro do estudo do processo de implantação da Educação Inclusiva, faz-se necessária a busca da concepção do conceito de Escola Inclusiva. Segundo Ribeiro (2003), o pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagens a todos, indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela.

### **2.4.1 Concepção de escola inclusiva**

Segundo Saviani (2001, p. 123), “quando se menciona o termo escola, não se pode perder de vista o modo como ela se configura para alcançar seus objetivos e propósitos”. Para

Ribeiro (2003, p. 49), “Hoje, a escola inicia sua busca para o estabelecimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais”.

A respeito da instituição escolar – socialmente determinada –, Canivez (1991, p. 63) menciona que “a escola deve educar cidadãos ativos [...], dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas e debater sobre isso”.

Pacheco (2007) explica que a prática escolar tradicional se caracteriza, entre outras coisas, pelo isolamento dos professores. Eles são designados para turmas ou disciplinas e são deixados, mais ou menos, sozinhos para se adaptarem a isso. Assim, ao propormos a discussão e a união de idéias, bem como a sugestão entre o grupo, estaremos proporcionando a oportunidade das trocas pedagógicas importantes para a elaboração de estratégias que colaboram para a formação de atitudes inclusivas. Ainda, conforme Pacheco (ibidem, p. 94):

As mudanças de uma escola tradicional para uma prática inclusiva são complexas e não podem ser feitas de um dia para o outro. A inclusão demanda reflexão sobre visão e atitude, com grande frequência, a adoção ou criação de uma nova visão em relação à educação escolar, à aprendizagem e aos aspectos sociais.

Segundo Silva (2006), quando nos reportamos à idéia de incluirmos alunos que apresentam necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, não se pode deixar de lado o fato de continuarmos lidando com o processo de escolarização. Nesse contexto, é de suma importância entender a escola como um espaço de problematização sócio-cultural. Isso, sem perdermos de vista sua colaboração no processo de instrumentalização do indivíduo, para que ele possa interagir com seu ambiente físico-social e, também, sem ignorarmos sua responsabilidade no processo de discernimento/produção de conhecimentos.

Conforme afirma Saviani (2001, p. 101), “a escola é o ambiente primordial para o desenvolvimento e a educação do cidadão”, sendo assim, pode-se dizer que um ambiente inclusivo estaria baseado, antes de qualquer coisa, nas formas de relações estabelecidas entre as pessoas, em um determinado espaço, no caso a escola. Segundo Dayrell (1997, p. 139):

[...] o ambiente escolar envolve várias dimensões além da cognitiva e comportamental, habitualmente mais valorizadas, o que acaba por desconsiderar a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Dentro da concepção de escola, enquanto ambiente inclusivo, Sekkel (2003 apud SILVA, 2006, p. 77) propõe o seguinte:

Para que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais possa ser conduzida de forma acolhedora, sensível às necessidades das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo, é necessário que haja um ambiente de relações humanas que seja continente e, nesse sentido, esteja aberto às considerações das necessidades de todos: e necessário um ambiente inclusivo. Essa prerrogativa independe da entrada de crianças orientada para as finalidades humanas.

Para Saviani (2001), a sala de aula de uma escola inclusiva deve ser um espaço aberto, dinâmico. A descrição de Saviani (ibidem, p. 22) acerca de uma sala de aula transformada é muito semelhante ao que consideramos ser uma sala de aula inclusiva:

Esta sala não tem carteiras fixas, é organizada para um número menor de alunos, não tem um centro, nela não existe uma mesa do professor que se destaca e as paredes são multicoloridas, cheias de cartazes. Por quê? Porque aí se parte do pressuposto de que quanto mais estimulado, tanto melhor o aluno aprende. Na pedagogia tradicional, partia-se do pressuposto de que o aluno deveria ser protegido de estímulos externos, porque tinha que concentrar suas atenções nas explicações do professor. Por isso a sala de aula tinha que ser silenciosa, de paredes opacas, para evitar estímulos que distraíssem a atenção, e também tinha que ser localizada num ponto que não fosse atingido por ruídos externos. Já para a pedagogia nova ocorre exatamente o inverso. Esta teoria preconiza que as crianças aprendem em atividade, interagindo com as outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente. Assim, a sala de aula é barulhenta em decorrência da organização. Já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para se compreender as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.

A escola, aqui explicitada, refere-se àquela oferecida no ensino regular, não incluindo aí a escola especial, que tenha como objetivo o atendimento segregado para pessoas com deficiência. É importante fazer essa distinção, pois, o que está sendo discutido é o acesso de qualquer criança à escola regular e pública, como espaço social constituído, e não à escola criada de forma a atender supostas especificidades decorrentes de uma deficiência. É a escola regular que está aqui sendo focalizada pelos autores citados como instituição de uma determinada sociedade, e é nessa escola que o ingresso da criança com deficiência está sendo entendido como fundamental para sua humanização.

Segundo pesquisa realizada por Pacheco (2007, p. 24) sobre a concepção de sala de aula inclusiva em países como Áustria, Espanha, Portugal e Islândia, “os professores sentiram que o ambiente de uma classe inclusiva precisava de um pré-planejamento”.



Um ambiente rico foi estabelecido para todos os alunos, dando-lhes a oportunidade de experienciar diferentes tipos de métodos de aprendizagens [...]. Subjacente a essa ação estava o princípio de que todas as crianças têm necessidades especiais. Os professores precisam ser proativos, planejando a sala de aula, ou seja, os espaços de aprendizagem, fornecendo materiais, arranjando o equipamento e os assentos, garantindo uma interação face a face. Em todas as turmas, os alunos sentaram-se juntos, independente de estarem trabalhando de forma cooperativa (PACHECO, 2007, p. 39).

Quanto às adaptações curriculares, Pacheco (ibidem, p. 37) descreve que:

Houve um ajuste da pré-lição dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos. Isso se relacionava a métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos de ensino para a turma toda. As escolas favoreceram uma aprendizagem cooperativa em grupos heterogêneos.

Dentro das concepções de Pacheco (ibidem), é fundamental que professores sejam criativos e tenham um planejamento cooperativo para que a implantação ocorra com sucesso. Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Para Marchesi (2004, p. 44), “O funcionamento de cada escola condiciona a viabilidade das práticas integradoras”; mesmo que os auxílios facilitem a inclusão, a implantação será diversificada. Continuando com Marchesi (ibidem, p. 45):

[...] as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve seguir.

[...]

Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, onde os professores trabalham de forma mais individual. Outras têm mais experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e seus professores são mais cooperativos. Um terceiro tipo de escolas não têm nenhum projeto específico e nenhuma coerência interna.

Para Marchesi (2004), teremos, para cada escola, uma forma de implantação do processo de inclusão. Dentro dessa pesquisa, verificaremos, mediante relatos, se as escolas apresentam diferenciações e semelhanças em suas implantações. Segundo ainda Marchesi (ibidem), é fundamental elaborar um projeto de implantação da educação inclusiva, pois, cada escola possui a sua realidade, e nem todas partem da mesma posição e, somente dentro de um projeto organizado, é que ocorrerá uma implantação estruturada.

#### **2.4.2 Das funções da escola inclusiva**

Quando se fala das funções da Escola Inclusiva, temos que nos remeter à sua principal função, que é a social. Vigotski (2003, p. 200) enfatiza, de forma recorrente, a importância do ambiente social no desenvolvimento de possibilidades educacionais:

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.

Nesse contexto, Vigotski (ibidem, p. 201) coloca-nos a importância do meio na formação do cidadão e da necessidade da interação para a sua formação: “[...] tudo pode ser educado no ser humano por meio da influência social”; isso nos auxilia a concluir que quando construímos uma escola inclusiva, estaremos favorecendo a formação do aluno com NEE.

Ainda segundo Vigotski (ibidem, p. 212), não há uma diferença significativa nos métodos de ensino para crianças normais e com deficiência, o que é coerente com sua visão do desenvolvimento humano em interação com o ambiente social: “do ponto de vista psicológico, é sumamente importante não isolar essas crianças em grupos fechados especiais, mas exercitar o mais amplamente possível sua comunicação com os demais”. As maiores dificuldades são atribuídas aos aspectos práticos da organização escolar e pedagógica, uma vez que os benefícios para os alunos parecem evidentes.

Para Pacheco (2007, p. 51), uma das noções centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social desta, interagindo com os colegas e participando de atividades regulares: “As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis do funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política”.

Verifica-se que um dos maiores propósitos ao se matricular crianças com NEE nas escolas regulares seria oferecer-lhes oportunidade de sociabilização e permitir-lhes a oportunidade de trocas de pares entre os outros alunos.

### 2.4.3 Os princípios da escola inclusiva

A Declaração de Salamanca (1994) esclarece o princípio da Escola Inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível e independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recurso e parceria com as comunidades. [...] O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

A necessidade de que a escola se organize de forma a contribuir para a aprendizagem de cada aluno é apontada no referido documento: “a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidade e necessidades” (BRASIL,1996,p. 7). Ainda sobre esse assunto:

A inclusão prevista e garantida por lei é exercida por muitos educadores e instituições escolares e tem oferecido vivências de sucessos e insucessos, acertos e equívocos, bem-estar e muita angústia. Tantas dúvidas e poucas certezas não só por ser uma prática inovadora em construção, mas por sua natureza bastante singular (FABRÍCIO; SOUZA, 2008, p. 3).

Peças (2000) explica que assumir a Educação Inclusiva é comprometermo-nos a construção de uma sociedade inclusiva. De acordo com Niza (1998 apud PEÇAS, 2000 p.18): “Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemos-lo hoje, também teremos de

**[R6] Comentário:** Verificar qual é o ano correto. Está diferente da data que consta nas referências.2000

**[R7] Comentário:** Verificar qual é o ano correto. Está diferente da data que consta nas referências. 2000

construir uma escola inclusiva”. Ainda de acordo com Niza (1998 apud PEÇAS, 2000 p. 23):

Assumir a educação inclusiva é participarmos, enquanto educadores profissionais, numa matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda a organização sócio-político comprometida com a idéia de progresso e assente nos valores perenes e universais da fraternidade e da liberdade.

Pode-se concluir que, segundo Peças (2000), quando assumimos a Educação Inclusiva, estamos, enquanto educadores, concretizando o nosso papel de compromisso com a não-discriminação e voltando nossos propósitos para um olhar universal e de educação plena.

## 2.5 Gestão Escolar

### 2.5.1 Conceito de gestor escolar

Os estudos presentes referem-se aos conceitos de gestão escolar e suas contribuições no processo da educação inclusiva – Lück (2000); Glatter (2004); Libâneo (2001). Além dos autores citados, é necessário considerar alguns recortes da legislação vigente que se referem às funções da gestão escolar:

Tanto as autoridades locais como os directores de estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados formação e autoridade para tal. Uma boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores, auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Para esclarecer a denominação de gestor escolar, inicialmente, far-se-á uma definição de gerenciar. Segundo Robbins (2003, p.18), “gerir é lidar com a complexidade. Suas práticas e procedimentos constituem em introduzir uma certa ordem e consistência em questões básicas como a qualidade e a capacidade de lidar com a mudança”. O gestor é o líder responsável pela gestão e que deve assegurar a realização dos planos controlando e resolvendo problemas. Ainda segundo Robbins (ibidem, p.23), “a função do líder é gerar mudança, e é fundamental que ele defina sua direção”. Sendo assim, cabe ao gestor definir as estratégias e o caminho preciso e claro nas tomadas de decisões e nas suas organizações:

[R8] Comentário: Falta inserir página.

[R9] Comentário: Falta inserir página.

Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção é o controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

Diante dessa afirmação, percebe-se que a direção é um dos processos da gestão de uma organização escolar: “Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível” (idem, *ibidem*, p. 78). Dentro desse contexto, nota-se a importância significativa do gestor escolar dentro da instituição de ensino. Dele partem as tomadas de decisões, a administração da organização escolar e, acima de tudo, o fortalecimento das relações humanas:

[...] O significado de direção irá variar de acordo com a concepção educacional da escola, mais diretiva ou mais participativa: A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa. (idem, *ibidem*, p. 78-79).

Não basta o gestor ter conhecimentos sobre administração. É necessário estar preparado para praticá-la. Segundo Robbins (2003), o gestor deve possuir quatro áreas gerais de habilidades: as habilidades conceituais, isto é, ser capaz de ter aptidões mentais que favoreçam a análise e diagnóstico de situações complexas; as habilidades interpessoais, ou seja, favorecer o trabalho em equipe, entendendo, motivando as pessoas, delegando funções e confiando que na possibilidade da meta ser cumprida; as habilidades técnicas para poder aplicar o conhecimento especializado no momento necessário; e por final, as habilidades políticas, que são primordiais para o gestor ampliar sua posição, possibilitando um maior envolvimento com a comunidade.

Além dessas quatro habilidades, os gestores devem apresentar, segundo Libâneo (2001, p. 181-183), uma gestão democrática:

Uma gestão democrática e participativa, procura atingir metas e cumprir responsabilidades, decididas de forma coletiva e colaborativa, através de divisão de tarefa e do profissionalismo, uma tarefa de competência da direção e da coordenação pedagógica, e deve estar sempre em função da tarefa essencial da instituição escolar, que é a qualidade do processo de aprendizagem. Assim, os objetivos da escola passam a ser assumidos pelo grupo e estariam claros para todos os profissionais envolvidos. O gestor implicado com a gestão democrática da escola exerceria sua função compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade [...]. O diretor de escola é o dirigente e principal responsável

pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.) Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora ainda encontremos alguns profissionais neste perfil, hoje estão disseminadas práticas e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo.

Para Libâneo (2001, p. 114-115), o diretor de uma escola tem objetivos diferenciados de um diretor de uma organização, pois implica em intencionalidade da ação educativa e posicionamento diante dos objetivos sociais e políticos assumidos pela escola. Ainda segundo Libâneo (*ibidem*), o gestor escolar assume mais predominantemente a função administrativa, deixando a parte pedagógica ao coordenador, ainda que acredite que o conhecimento pedagógico deve permear a atuação do diretor:

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador (*idem, ibidem*, p. 87-88).

Sendo assim, caberá a esse líder evocar, perante os seus educadores, a responsabilidade referente ao processo de aprendizagem da instituição pela qual é responsável, cabendo-lhe então a realização e atuação dos processos a que a instituição está submetida. Nesse contexto, será ele o gestor dessa instituição, o guardião da implantação do processo de inclusão em sua instituição.

De acordo com Paro (1987), o diretor escolar assume um papel contraditório, pois, tem que exercer a função de educador, visando atender os objetivos educacionais da escola e, ao mesmo tempo, administrar a escola, de acordo com as orientações do sistema de ensino, que, na maioria das vezes, são de ordem burocrática e consomem grande parte do tempo de trabalho do diretor, dificultando, inclusive, a resolução do dia-a-dia da unidade escolar quanto à ordem estrutural, material, pessoal, etc.

A função de educador do gestor acaba passando para segundo plano. O gestor também estaria submetido à dupla pressão: por parte dos trabalhadores da escola, alunos e pais, que reivindicam melhores condições de trabalho e de ensino, e por parte do Estado, que

lhes cobra os deveres de funcionários, ou melhor, lhes cobra o cumprimento das orientações. A forma como o gestor lida com esse conflito pode implicar na maneira como os vêem os demais agentes do processo pedagógico (PARO, 1987).

Dentro de tantas atribuições e metas a serem atingidas em uma escola, esta pesquisa verificou como o gestor escolar participou na implantação do processo de inclusão das crianças com necessidades especiais, assumindo, assim, papéis diversos.

O gestor seria, segundo Saviani (2001, p. 206), o principal responsável nos limites da unidade escolar, sendo sua função, de forma geral, “garantir o bom funcionamento da escola”. Para esclarecer o que seria tal função, esse autor adverte para que se considere o papel principal da escola enquanto instituição de natureza educativa, cabendo então ao diretor “garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola”. Saviani ainda (ibidem, p. 207) completa que:

O diretor antes de ser um educador é um administrador, enfatizando esta tarefa em detrimento de administrador, defendendo que em termos típicos-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar.

Ao gestor caberia a mediação entre duas forças, exercendo pressão constante e contraditória, isto é, de um lado, o sistema e suas exigências, e de outro, as finalidades educativas da escola. Em relação a esse papel Saviani (ibidem, p. 207) defende que:

Um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do “sistema”, subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das “normas superiores”, mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido.

Dentro dessa concepção a nós fornecida por Saviani, pode-se concluir que o gestor escolar, ao delegar as atribuições, estará contribuindo para o processo democrático da escola, e seus resultados poderão ser melhores atingidos.

Segundo Lück (2000, p. 25-26), a educação brasileira tem se dedicado muito à questão da gestão que, enquanto um conceito novo, vem superar o enfoque limitado de administração, que se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos

processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e mais democrática.

[...]

Até pouco tempo, o modelo de direção de escola que se observava como hegemônico era do diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião, e de gerente operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido.

Seguindo ainda os estudos de Lück (2000), esse procedimento era possível, uma vez que a clientela escolar era homogênea ante a elitização da educação, cuja premissa era que quem não se adaptasse ao sistema deveria ser excluído. E isto era uma prática aceitável com naturalidade. Os participantes da escola deveriam aceitar os padrões e agir de acordo com eles.

Para Barroso (1997), administrar correspondia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor.

Dentro desse contexto, as atitudes e tomadas de decisões estavam centralizadas no gestor escolar, o qual direcionava o processo educativo. Esta proposta fica abolida a partir da LDB que preconiza uma gestão democrática voltada para as negociações e respeito à opinião do outro.

Logo, teremos na figura do gestor a função de verificar a necessidade do aprimoramento e aperfeiçoamento pedagógico da sua equipe. O gestor é, sem dúvida, a figura essencial para a implantação e o desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, bem como para a sua continuidade com vistas ao sucesso do processo de inclusão. De acordo com Lima (1992, p. 117), “do ponto de vista do micro sistema, ou seja, da unidade escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar”.

Essa flexibilidade do gestor e sua abertura para experimentar outras ações é que permitirão conquistar um espaço para as inovações pedagógicas e para a quebra dos preceitos tradicionais. Segundo Glatter (2004, p. 159), “é importante considerar que as mudanças podem gerar uma aceitação aparente e pode ter recusa às mudanças”. Nesse sentido, verifica-se que um dos papéis da direção de uma escola é o de gerir por meio de exemplos, buscando



aplicações concretas e mostrando, assim, para o grupo que o gestor pratica as ações que sugere.

Vale destacar, quanto ao processo de inclusão de crianças com NEE é fundamental que ocorra uma renovação da escola, e isso acontecerá, com a colaboração do gestor escolar, pois, segundo Fuellen (1993 apud Stainback; Stainback, 1999, p. 67), as pessoas que estão preocupadas com o ensino exigem reformas, reestruturação e renovação das escolas: “Os alunos, os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola”. Fuellen (1993 apud Stainback; Stainback, 1999, p. 68) descreve essa força da seguinte maneira:

Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas na maioria não consegue isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas para descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas [...].

Sendo assim, Stainback; Stainback (1999) explica que os efeitos da implantação do processo de inclusão surtirão efeitos positivos, quando os envolvidos diretamente com este processo perceberem a discrepância entre o que eles querem fazer e o que lhes permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas, adaptando-os, para possibilitar o próximo passo da inclusão. Para Stainback; Stainback (ibidem, p. 49):

[...] o gestor necessita desenvolver um trabalho cooperativo com seu grupo de apoio. Está busca de aproximação com a rede de apoio no trabalho de inclusão permitirá ao gestor negociar mudanças necessárias nas descrições de tarefas, nas atividades em sala, e na ampliação dos relacionamentos interescolar.

Quando o gestor assume uma postura cooperativa, esse profissional delega ações às redes de apoio que irão favorecer o processo de inclusão e permitirão o surgimento de propostas que auxiliem os professores que, tanto quanto os alunos com NEE, precisam de colaboração. Logo teremos na figura do gestor a função de verificar a necessidade do aprimoramento e aperfeiçoamento pedagógico da sua equipe.

Fabrizio e Souza (2008, p. 76) explicam que “o movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou a centralizar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência, em concordância no ideal de que inclusão refletia oposição à

exclusão”. Já Mansini (2001 apud FABRÍZIO; SOUZA, 2008, p. 02) afirma que essa prática educacional:

[...] apresentou outras facetas. Nela as diretoras procurando atender à orientação de não excluir nenhum aluno do convívio com crianças normais passaram a receber, de forma indiscriminada, crianças com deficiências. Assim, ampliou-se o quadro dessa nova clientela de alunos, sem que se tivesse chegado a um consenso sobre as implicações pedagógicas decorrentes e às medidas a serem adotadas.

[...]

A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, permaneceu desempenhando programações estabelecidas, de cunho intelectualista cujas ações tornaram-se excludentes, devido entre outras coisas, à falta de formação de professores: o professor regular não aprendeu a lidar com o aluno diferente e o professor especializado não aprendeu a lidar com professor do ensino regular.

Cabe destacar aqui a valiosa importância da formação de equipes de apoio para a colaboração no processo de inclusão juntamente no trabalho cooperativo com os professores. Nesse contexto, esta pesquisa verificou a participação dos gestores nessa primordial função. A Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

[...] os administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo, na questão de fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles seja fornecida a devida autonomia e adequado treinamento, para que o possam fazê-lo.

Uma administração bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo, no sentido de atender às necessidades dos estudantes.

Sendo assim, considera-se que ficará ao cargo do gestor, juntamente com sua equipe de educadores, definirem as mudanças significativas e atitudes certas para se obter uma implantação bem sucedida da inclusão escolar.

## 2.6 Educação Inclusiva: Legislações

### 2.6.1 Estudo das principais legislações brasileiras

Para aprimorar o conhecimento sobre o processo de implantação da Educação Inclusiva, é importante conhecer as principais leis que contemplaram este estudo. Para iniciar, verificou-se uma primeira referência ao direito de todos à educação na legislação dos Direitos Humanos de 1948.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem preconiza a todos o direito à Educação, incluindo-se, obviamente, os incapacitados, os deficientes e as pessoas ditas “excepcionais”. Seus direitos devem ser interpretados como uma decorrência da sua condição de seres humanos, e não como uma concessão. Conforme Fonseca (1987, p. 8):

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos “militantes” dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças, deficientes ou não.

No Brasil, a primeira citação em leis sobre a Educação Especial, surge, inicialmente, em 20 de dezembro de 1961, quando foi promulgada a Lei sob o nº 4.024, que representou o início da descentralização educacional e administrativa. Nessa proposta, a LDB previa “ser [...] o instrumento legal chave, do qual tudo dependeria, para acelerar, coordenar e orientar daí por diante os esforços de toda a máquina da Educação no Brasil” (FARHAT, 1975 p. 22).

Lourenço Filho (1969, p. 253) afirma que “a maior qualidade da LDB é considerar o ensino e, através dele, toda a educação do país como um vasto processo social a exigir esforço cooperativo, mediante coordenação de medidas de previsão e controle. A Constituição de 1946, embora não mencionando a Educação Especial, parece colocá-la sob a orientação dos Estados, quando determina que cada sistema de ensino terá seus serviços de assistência educacional assegurando condições de eficiência aos alunos necessitados. Segundo Barros Silva (1991, p. 152), “é evidente que, embora os deficientes não constassem de maneira explícita na Carta Constitucional, não haveria como não considerá-los cidadãos brasileiros, todos com deveres e direitos”. Esse argumento fica mais forte em razão do previsto no art. 31, I – “é vedado criar distinção entre brasileiros” – e, ainda, no art. 141 § 1º – “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1946).

Segundo Barros Silva (1991, p. 118), cumpre registrar que esse é o raciocínio lógico relativo à ausência de menção da Educação Especial nas Constituições Brasileiras até 1967,

excetuando-se a Constituição do Império, promulgada em março de 1824 que assegurava a “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”.

Para Mazzotta (2005 apud ARAÚJO, 2006, p. 16), o artigo 88 da Constituição de 1946 – “A educação dos excepcionais deve-se, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade” (BRASIL, 1946) – dá margem para diferentes interpretações quando coloca que a educação do excepcional deve enquadrar-se no sistema geral de educação:

[...] na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo geral com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2005, p. 68).

Em 17 de outubro de 1969, a Constituição de 1967 foi amplamente reformulada pela Emenda Constitucional nº 1, outorgada pela Junta de Ministros Militares que, ignorando o princípio da sucessão presidencial, previsto na Carta de 1967, assumiu o governo, interinamente. Assim como a Constituição de 1946, elas falavam na obrigatoriedade de serviços de assistência educacional, oferecidos em cada sistema de ensino, especificando:

Art.168 – A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades e deve se inspirar no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Art.169 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1969).

Essa Emenda Constitucional de nº 01 de 17 de outubro de 1969 acrescentava no art. 175 § 4º que “[...] essa Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais”. Tinha-se, nesse momento, a Lei Magna definindo, claramente, sobre a Educação Especial, sendo que a LDB vigente, Lei nº 4.024/61, antecipou-se a esse preceito, nem que fosse apenas formalmente.

As propostas governamentais faziam-se presentes, mas não se pode omitir que, quase sempre, eram resultantes de pressões da comunidade, com previsões em poucas legislações. Enquanto isso, a preocupação efetiva contra a discriminação ocorria em nível mundial, como fica demonstrado na Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. Ficou estabelecido que nenhuma

distinção, seja por motivo de raça, sexo, origem nacional ou social, pode destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos de graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupo de pessoas;
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (DOCUMENTÁRIO EBSA, 1968, p. 9).

Em 1971, foi promulgada a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei de nº 5.692), trazendo apenas um artigo específico sobre a educação especial. O art. 9º, dessa lei, inclui cegos e surdos na categoria de deficientes físicos e considera como alunado da educação especial aqueles que se encontram em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula.

Segundo Araújo (2006, p. 17), o termo tratamento especial, ao qual essa lei se refere, instiga, no imaginário dos professores, a existência de uma educação de tratamento, de uma pedagogia terapêutica com métodos e técnicas especiais, autorizando os educadores de ensino a regular, a estigmatizar os educadores que trabalham com educação especial como especialistas, em função de acreditar que são detentores de uma metodologia de ensino totalmente diferenciada.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada uma nova Constituição Brasileira. Nela, o dever do Estado para com a educação de pessoas deficientes encontra-se no art. 208, inciso III (“Da Educação e da Cultura e do Desporto”): “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fica, assim, assegurado, como dever do Estado, a garantia do atendimento especial aos alunos com NEE, preferencialmente, no ensino regular.

Em 24 de outubro de 1989, mediante a Lei de nº 7.853, teremos um complemento à Constituição vigente, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sobre sua integração social e sobre a CORDE. A referida Lei dispõe, no art. 1º, sobre o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência:

Ao Poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, a saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Fica estabelecido aos portadores de deficiência que os órgãos públicos asseguraram os seus direitos. Ainda dentro da Lei de nº 7.583, dentro do art. 2º, na área da educação, ficam estabelecidas as seguintes medidas:

- 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 própria;
- b) O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) O oferecimento obrigatório de programas de Educacional Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educando portadores de deficiência;
- e) O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino (CORDE).

Em 13 de julho de 1990, é sancionada a Lei de nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e que estabelece em seu art. 53 (“Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”):

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhe:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 20 de dezembro de 1996, é decretada, pelo Congresso, a Lei de nº 9.394 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional), que dispõe especialmente, em seu Capítulo V, sobre a Educação Especial, no art. 58: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Esse artigo insere dentro da educação

brasileira a preferência pela inclusão escolar, isto é, alunos com NEE devem, preferencialmente, estudar em escolas regulares. Já o art. 2º diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, não é citada a Educação Inclusiva, porém expõe conceitos básicos para justificar o processo de inclusão, tais como solidariedade humana, buscando, assim, uma forma de integrar os deficientes, de forma a introduzi-los na escola regular e aproveitar essa convivência como uma forma de exercício da cidadania.

Já o art. 3º (“O ensino será ministrado com bases nos princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”) promulga, de forma consagrada, o direito do deficiente à instituição escolar regular, resguardando seu acesso e permanência.

Leia-se, agora, o art. 58:

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:

[...]

§ 2º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Esse inciso, porém abre espaço para que as escolas, ao não se sentirem preparadas para atenderem determinado aluno, encaminhem-no a órgãos especializados.

Quanto ao art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Esse artigo determina, de forma específica, a adaptação a que a escola deve submeter-se para atender, adequadamente, os alunos com NEE, ajustando o currículo quanto à aplicação de atividades, à organização pedagógica e à avaliação (BRASIL, 1996).

Em 19 de dezembro de 2000, é promulgada a Lei de nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção e acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e que fornece outras providências a serem tomadas, tais como as que constam no art 1: “[...] a construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos privados destinados ao uso coletivo deverão ser executados de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Em 11 de setembro de 2001, por meio da CNE/CEB nº 2, instituem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

**Parágrafo Único.** O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Esse artigo dá a garantia do educando com NEE em frequentar a escola desde a primeira infância e o atendimento complementar de educação especial quando houver necessidades.

Art. 2º – Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Dentro desse artigo, fica respeitado o direito à matrícula para alunos com NEE nas escolas comuns, e o compromisso da garantia da qualidade a todos os alunos.

Em 24 de abril de 2002, é sancionada a Lei de nº 10.432, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Art. 1º – É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associada.

**Parágrafo Único** – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art 4º – O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão de cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médios e superiores, do ensino de Língua Brasileira de Sinais.



Em 5 de março de 2004, é decretada a Lei de nº 10.845, que institui o Programa de Complemento ao Atendimento Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, fornecendo outras providências:

Art 1º – Fica instituído, no âmbito do fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

- I – garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II – garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Segundo o Plano Nacional de Educação – Educação Especial, a Constituição no seu art. 208, inciso III, estabelece o direito de as pessoas com NEE receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. A diretriz atual é a de plena integração dessas pessoas, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. A legislação, no entanto, é sábia em determinar a preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade, em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: Participação na classe comum, recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta com qualidade.

O Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, convocada pelo Congresso Canadense de Reabilitação e Trabalho, apela aos governos, empregadores, e também à sociedade civil, que se comprometam com e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Apresentação dos Procedimentos Metodológicos

Este estudo se define, desde sua origem e sua filiação teórica, como um estudo qualitativo. O campo de investigação é a escola e o sujeito alvo da pesquisa é o gestor escolar. Para melhor apresentar os processos metodológicos realizados durante a análise dos dados, realizou-se uma relação entre os conteúdos emergidos da pesquisa qualitativa e as determinantes históricas, sociais e culturais, com a vivência dos gestores nas escolas regulares com crianças COM NEE, surgindo, assim, as análises minuciosas dos dados obtidos nesse processo.

O recorte da investigação a ser feito nesse campo é o do gestor escolar, ou mais precisamente, a vivência do gestor na educação inclusiva. Em linhas gerais, realizaram-se entrevistas com cinco gestores escolares de escolas da rede municipal de ensino que trabalham com a educação inclusiva. Destacou-se a necessidade de ouvir dos gestores as suas vivências e, acima de tudo, os seus relatos de experiências com as crianças com necessidades especiais. Assim, este estudo foi tomando a configuração de uma entrevista com priorização para os relatos das vivências. Trata-se de um trabalho claramente comprometido com os princípios da pesquisa qualitativa, ou seja, o pesquisador tem um contato direto tanto com a instituição focalizada pelo seu objetivo da pesquisa, como com os participantes.

Seguindo na proposta qualitativa, a presente pesquisa foi a campo levantar dados mediante entrevistas de caráter semi-estruturadas. Na análise de conteúdo, Bardin (2002) aponta, como pilares, a fase de descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos pré-análise são a leitura flutuante (primeira leitura de contato com os textos), a escolha dos documentos (no caso, parte dos relatos transcritos), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material. Conforme o que já foi mencionado nos objetivos, as entrevistas nortearam-se pelo intuito de caracterizar todos os envolvimento práticos e teóricos acerca da implantação da inclusão, nas escolas comuns, dos educandos com NEE.

A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes passos:

**A) Visita à Secretaria de Educação do município para solicitar do Secretário da Educação autorização para realizar-se a pesquisa:**

No ato da visita, a pesquisadora foi recebida pelo Secretário da Educação, que a apresentou à Supervisora de Ensino, orientando-a a prestar o melhor atendimento possível. A supervisora recebeu a pesquisadora com muita atenção e, prontamente, colocou-se à disposição para agendar as visitas com as gestoras. Também nessa mesma visita, a supervisora entregou a relação das escolas da rede municipal. Durante essa visita, a pesquisadora apresentou e recebeu o Termo de Consentimento (Anexo 4) assinado pelo Secretário da Educação, permitindo que a pesquisa fosse realizada com as gestoras.

**B) A seleção das escolas:**

A seleção das escolas para a realização da pesquisa foi realizada pela Supervisora de Ensino, que indicou as escolas que possuem o maior número de crianças com NEE matriculadas. Também sugeriu que fossem pesquisadas algumas escolas do centro urbano e outras da zona rural.

**C) Visita aos gestores para a entrevista:**

Tendo sido feito o agendamento, no dia das visitas a supervisora gentilmente acompanhou a pesquisadora até as escolas e apresentou-a para as gestoras. Enquanto se realizava a entrevista, a supervisora tinha, por costume, aguardar em uma sala de espera, favorecendo a privacidade e o sigilo. Ao término das entrevistas, a supervisora, juntamente com a gestora, mostrava a escola, as salas onde se encontravam as crianças com necessidades especiais e as reformas realizadas no espaço escolar de modo a adaptá-lo às crianças com NEE; essas reformas diziam respeito, por exemplo, às adaptações de corrimões, rampas e mesas mais baixas para os cadeirantes. Notava-se nítida satisfação, talvez até um certo orgulho da supervisora de todas as escolas que a pesquisadora conheceu.

**D) A realização das entrevistas atendeu a todo um procedimento específico, descrito detalhadamente:**

Sendo uma estratégia de obtenção de dados comumente empregada nas pesquisas qualitativas, utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), optou-se pela realização de uma entrevista semi-estruturada.

Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada mostra-se um instrumento com inúmeras vantagens, sendo a principal a oportunidade de, no contato direto com os participantes, possibilitar que estes se expressem de uma maneira espontânea acerca de tópicos escolhidos, pela coerência com os objetivos. Com o intuito de preservar maior fidelidade dos relatos, todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes; ressalta-se que os textos passaram por pequenas correções lingüísticas, não sendo, porém, eliminando o caráter espontâneo das falas.

A entrevista teve um roteiro (Anexo 1) construído especificamente para favorecer a obtenção de relatos pertinentes aos objetivos, relatos estes que trouxeram à tona as vivências desses gestores nos processos de inclusão, com suas vicissitudes e experiências. Visando testar esse roteiro, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, realizou-se uma entrevista piloto. Para isso, foi convidada uma gestora de escola particular que pudesse conceder uma entrevista como forma de a pesquisadora realizar uma espécie de treinamento e, posteriormente, realizar as mudanças necessárias nas perguntas do roteiro, de modo a ajustá-lo aos objetivos relacionados na pesquisa.

Essa oportunidade com a pesquisa piloto proporcionou à pesquisadora introduzir novas perguntas e processar mudanças quanto a aspectos técnicos, tais como o início e término da entrevista; essa atividade também lhe proporcionou lidar com eventuais dificuldades – tais como o manuseio do equipamento eletrônico –, que acabaram por ser sanadas antes do estudo. Essa entrevista piloto evidenciou, ainda, que as perguntas propostas estavam adequadas, remetendo às respostas pertinentes aos objetivos, não sendo, portanto, necessárias alterações; além disso, possibilitou que a pesquisadora estivesse mais à vontade, tanto que seguiu, com maior desenvoltura, o roteiro proposto.

Com relação aos cuidados éticos, o roteiro da entrevista também foi planejado de modo a minimizar riscos de desconforto nos participantes, frente às perguntas. A assinatura

do Termo de Consentimento antecedeu à realização da entrevista, estando, portanto, o participante informado dos procedimentos aos quais foi submetido, bem como do direito de interromper sua participação, caso assim o quisesse, sem qualquer prejuízo. Assegurou-se ao participante o absoluto sigilo em relação aos dados, à sua identidade e a da sua Instituição, sendo que as entrevistas foram realizadas em um ambiente que proporcionava tal condição. Cada participante, bem como sua Instituição foram informados de que seriam identificados por iniciais e números, respectivamente, e que a divulgação dos dados obtidos ocorreria em contexto estritamente científico e acadêmico. Ainda do ponto de vista ético, ao término do estudo, a pesquisadora comprometeu-se a disponibilizar os dados obtidos para o Secretário da Educação, para a Supervisora de Ensino e para os gestores participantes da pesquisa, sendo que também estaria à disposição para agendar um horário para discussão dos dados, se assim desejassem.

Foram realizadas oito entrevistas com os participantes indicados e, dentre estas, sortearam-se cinco entrevistas para a etapa de análise e discussão dos dados, sendo apresentadas em uma ordem diferente das visitas, de modo a manter total sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa. A realização do sorteio buscou atender ao objetivo de atenuar possíveis fatores intervenientes derivados do fato da indicação partir de critérios de seleção da supervisora.

#### **E) Caracterização dos participantes:**

O quadro abaixo demonstra as características pessoais dos sujeitos da pesquisa. Pode-se observar que todas as gestoras apresentam experiência na área da educação, possuem formação acadêmica compatível com a função, e são profissionais que procuram capacitar-se, o que favorece a implantação do processo de inclusão de crianças especiais nas escolas em que atuam.

**QUADRO 1 – Demonstrativo das Características Pessoais e Profissionais dos Participantes**

Dados pessoais	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
<b>Idade</b>	49	37	45	38	43
<b>Sexo</b>	feminino	feminino	Feminino	feminino	feminino
<b>Estado civil</b>	casada	casada	Casada	Viúva	divorciada
<b>Religião</b>	católica	católica	Católica	católica	católica
<b>Formação Profissional</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia Incompleta	Pedagogia
<b>Tempo na educação</b>	17 anos	17 anos	20 anos	18 anos	22 anos
<b>Últimos cursos</b>	Psicopedagogia	Pós em docência	Pós em e Educação Especial	Educação Inclusiva	Alfabetização
<b>Número de alunos</b>	256	872	405	120	70
<b>Turnos</b>	2	3	3	2	2

**F) Coleta e análise dos dados:**

Para o tratamento dos dados, a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido e, posteriormente, realizar seu reagrupamento em classes ou categorias. Além disso, a análise documental também esteve presente para facilitar o manuseio das informações, já que, também de acordo com autora, constitui-se em uma técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando as consultas. Assim, na fase seguinte, denominada exploração do material, tem-se o período mais duradouro: a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registros. De acordo com Bardin (ibidem), unidade de registro pode ser um tema ou até mesmo uma palavra-chave que se retira de um texto; já unidade de contexto, em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Com relação a esta pesquisa, usou-se a unidade de registro e foram destacados os temas que se repetiram durante a entrevista. Em seguida passou-se para a categorização, no qual os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade. Já a última fase – do tratamento e inferência à

interpretação – permite que os conteúdos recolhidos se constituam em análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas. Assim, dentro da entrevista com gestores, foram observadas as seguintes categorias: 1) Dados pessoais; 2) Conhecimentos especializados referentes ao tema geral da inclusão escolar; 3) Conhecimento sobre a clientela, 4) Concepção de aspectos favoráveis e desfavoráveis ao trabalho do gestor; 5) Envolvimento com a inclusão no âmbito escolar; 6) Envolvimento com a inclusão no âmbito da comunidade.

Isso possibilitou um levantamento comentado dos dados colhidos, tarefa essa com que se buscou verificar as convergências e divergências que ocorreram nos depoimentos referentes aos processos da implantação da inclusão. Dessa forma, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2002) para levantar e discutir as principais categorias identificadas. Após a categorização, o conjunto de entrevistas foi analisado e discutido de forma mais detalhada, com o objetivo de tecer relações entre os aspectos notados nos relatos, visando articulá-los à fundamentação teórica.

## **3.2 Apresentação dos Dados**

### **3.2.1 Descrição dos sujeitos pesquisados**

#### **A) Sujeito 1**

Essa entrevista foi realizada com uma gestora que trabalha em uma escola situada em um bairro muito carente; essa escola vai do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e apresenta um número pequeno de alunos. Durante a entrevista, a gestora demonstrou-se um pouco tensa, aparentemente ansiosa, o que até pode ter prejudicado a clareza de suas colocações, na percepção da pesquisadora. Apresenta boa formação acadêmica e muita experiência na área da educação. Como em todas as entrevistas, a pesquisadora teve o cuidado de iniciar o trabalho com algum tema pertinente à situação, para somente depois explicar a proposta de pesquisa, solicitar a assinatura do termo de consentimento e, então, dar início à entrevista.

#### **B) Sujeito 2**

Essa gestora pesquisada trabalha em uma escola situada em uma região central; essa escola apresenta um número grande de alunos e contempla cursos que vão da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma instituição com uma excelente

organização e arquitetura, inclusive quanto à preocupação com a mobilidade de portadores de deficiência.

Durante a entrevista, essa gestora se mostrou muito à vontade e aparentou ser muito organizada e competente, e aparentou ter muita seriedade e respeito para com os profissionais e muito envolvimento com a comunidade. Ela também se mostrou muito segura e bastante informada sobre o tema da pesquisa e, acima de tudo, bem engajada no processo de inclusão. É uma profissional que se recicla constantemente, conforme seu discurso. Mostra-se muito conhecedora da sua clientela, pois cita os nomes dos alunos com necessidades especiais como se tivesse muito contato e intimidade com eles e com suas famílias.

### **C) Sujeito 3**

Essa gestora trabalha em uma escola situada em um bairro carente e bem próximo ao centro; essa escola é composta por um número grande de alunos e vai do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo o EJA (Ensino para Jovens e Adultos). A gestora, durante a entrevista, apresentou-se de forma muito extrovertida, aparentando ser uma pessoa extremamente simpática e carismática, propiciando, dessa forma, que a entrevista ocorresse por meio de uma conversa informal. Ela se mostrou, durante todo o tempo, estar bastante familiarizada com o tema e, assim como as outras gestoras, possuir muita experiência na área da educação.

### **D) Sujeito 4**

Essa é uma gestora que trabalha em uma escola que vai do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola é composta por um pequeno número de alunos e está localizada na zona rural, em um bairro carente e muito distante do centro. A clientela que frequenta essa instituição é, em sua maioria, formada por filhos de lavradores e caseiros de sítios. A gestora, no momento da entrevista, mostrou-se muito simpática, bastante extrovertida, muito falante, simples e corajosa, pois, para chegar até a escola, ela passa por um percurso de, aproximadamente, 30 Km de estrada de terra e com muita mata. Também se mostrou familiarizada com o tema e bem à vontade no transcorrer da entrevista.



## **E) Sujeito 5**

Essa entrevista também foi realizada com uma gestora que trabalha em uma escola isolada, distante uns 25 Km do centro comercial, sem infra-estrutura, sem transporte próximo, e situada em um vilarejo muito carente. A comunidade é formada por caseiros de sítios e trabalhadores rurais. A gestora, aparentemente, demonstrou-se ser uma pessoa muito tímida e portou-se de modo um pouco inseguro durante a entrevista. Segundo ela, uma de suas dificuldades em relação ao desenvolvimento do trabalho com a clientela é que a maioria não tinha hábitos de higiene e presenciava muita violência em casa, pois a maioria dos pais é alcoólatra e pouco instruída.

### **3.3 Critérios para Discussão e Análise dos Dados**

A discussão dos dados levantados na pesquisa documental foi utilizada como pano de fundo para a discussão a ser feita no confronto com os dados levantados nas entrevistas realizadas com as gestoras. A partir dessa análise, foram tomadas e aprofundadas as hipóteses iniciais, ou seja, a vivência do gestor escolar na implantação do processo de inclusão das crianças com NEE.

As entrevistas foram realizadas nos moldes da entrevista semi-estruturada, com algumas questões propostas colocadas como roteiro dos pontos a serem enfocados. O roteiro proposto e seguido percorreu os seguintes itens:

- Apresentação do objetivo do trabalho: colher vivências de gestores escolares no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.
- Coletar alguns dados pessoais, como idade, estado civil, religião, formação acadêmica e tempo com gestora escolar.
- Coletar dados referentes à escola: número de alunos matriculados e número de crianças com necessidades especiais matriculados.
- Resumo da história profissional na educação, relatando as primeiras vivências com alunos com necessidades especiais.
- Narrativa da vivência como gestora escolar no processo de inclusão de crianças.
- Verificar os objetivos e metas que os gestores atingiram no processo de inclusão.
- Verificar os entraves percebidos no processo de inclusão de crianças com NEE.

Passou-se, a seguir, à descrição e à análise da entrevista, por meio de uma leitura criteriosa das temáticas emergentes na fala das gestoras. Como subsídio teórico para tal leitura, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002, p. 42). Segundo essa autora, a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, os objetivos e a descrição do conteúdo das mensagens que permitam as respostas para os objetivos propostos”.

### **3.3.1 Entrevistas realizadas: descrição comentada e análise de conteúdo**

#### ***3.3.1.a Análise da entrevista 1***

Ao perceber que a gestora estava muito nervosa, antes de dar início propriamente à entrevista, conversamos informalmente sobre a sua formação profissional, sua residência, o propósito da pesquisa, para somente em seguida iniciarmos a entrevista.

Após o levantamento dos dados pessoais, iniciei a entrevista com perguntas associadas ao objetivo desta pesquisa: selecionei, para iniciar esta análise, o real conhecimento sobre o conceito que a gestora possuía sobre crianças com necessidades especiais.

— Você tem um o número de crianças com NEE matriculadas na escola?  
— Olha, assim, em cada sala, depende de como você vai olhar, se você olhar pra questão de distúrbio de aprendizagem, você vai sempre encontrar em cada sala em média de quatro ou cinco crianças, com distúrbio de aprendizagem, agora com necessidades especiais nós temos duas, bem específicas.

Diante desse discurso, nota-se como a gestora separa as crianças com distúrbios e dificuldades de aprendizagens das crianças com NEE. Ao perceber que a gestora apresentava dúvidas quanto ao conceito de necessidade educativa especial, mais adiante lhe solicitei que me definisse a expressão necessidade especial.

— Necessidade especial é uma criança que, de certa forma, ela tem uma limitação física, por exemplo, pode ser um movimento da mão, não tem um movimento de uma mão, pode ser questão da visão, pode ser do movimento do corpo, de não andar, ser cadeirante, isso é uma possibilidade, seria como uma necessidade física; e uma criança com uma necessidade de aprendizagem, com distúrbio de aprendizagem ela vai precisar de medicação, ela precisa de acompanhamento de neurologista, de acompanhamento de psiquiatra, pra ela conseguir, eu diria assim que caminhar, se desenvolver isso seria uma criança com distúrbio de aprendizagem.

Segundo essa gestora, criança com necessidade especial é aquela que possui limitação física. Ainda dentro das concepções da gestora, as crianças com distúrbios de aprendizagem não apresentam necessidades educativas especiais.

Conforme estudos realizados nessa pesquisa, verifica-se, dentro do conceito fornecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), crianças com necessidades especiais dizem respeito a:

[...] todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam necessidades educativas especiais, tanto relativas às questões orgânicas, como dificuldades de aprendizagens, superdotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de população remota ou nomeada, crianças de minorias étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Vale, nesse momento, lembrar o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui a Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica:

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

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – Altas habilidades/super dotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Ao dar prosseguimento à pesquisa, durante o relato dessa gestora, verificar-se-ão, em uma de suas vivências, a sua satisfação quanto ao desenvolvimento da criança e o envolvimento de seu trabalho, ao ter notado a superação de um problema apresentado por uma criança com NEE, que possuía um problema de deficiência mental. Ao voltarmos à pesquisa qualitativa, anteriormente realizada nesta pesquisa, verifica-se que, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todas as autoridades locais “Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldade”.

— Até aquele momento eu tinha, não tinha certeza, a partir daquele momento eu passei a ter certeza que o problema dela era psicológico, ela teve algum... sei lá, alguma necessidade que não foi bem trabalhada onde colocaram ela, e por fim ela foi abraçando, foi vestindo, colocando aquela

roupa nela e ela foi aceitando até ela chegar ali e eu dar um susto, chacoalhar ela e ela se manifestar, ela tinha raciocínio, ela falava, ela olhava e agia como uma criança de oito anos, que não conseguia pensar nada, se não tivesse que pegar e ver, e de repente ela estava raciocinando abstratamente, porque o que eu dei pra ela , eu falei, eu não escrevi nada, ela mexeu com o que ela pensava, então ela não era retardada. Foi pra mim uma alegria.

— E ela precisa sim, agora ela vai precisar de levantar a auto-estima dela, porque ela foi convincente que ela é retardada, e ela não é. O pai dela me olhava assim, não acreditando, ele insistiu, e eu falei que ela não era, e pra obedecer, é aquela coisa, pra obedecer ela tinha todo procedimento de 5 ou 6 anos ,agia como um bebezinho.

Nessa fase do discurso, verifica-se a colocação da gestora sensibilizada com o resultado obtido com o progresso da criança e o seu papel social diante da responsabilidade da informação à família. Dentro dessa vivência apresentada pela gestora, pode-se reportar a citação da dissertação referente à importância da vivência social das crianças com NEE.

Segundo Vigotski (2003, p. 212), não há uma diferença significativa nos métodos de ensino para crianças normais e com deficiência, o que é coerente com sua visão do desenvolvimento humano em interação com o ambiente social: “do ponto de vista psicológico, é sumamente importante não isolar essas crianças em grupos fechados especiais, mas exercitar o mais amplamente possível sua comunicação com os demais”.

Assim, foi realizado o trabalho da gestora em sua primeira vivência com uma criança com NEE enquanto ainda era professora. Ela ofereceu o mesmo método, porém, observou e incentivou a participação da criança, despertando, dessa maneira, o desejo pelo aprender.

Temos aqui o relato de uma dificuldade descrita na vivência da gestora com uma criança portadora de deficiência física. Ela apresenta uma das dificuldades encontradas em seu trabalho que é o medo e o despreparo para lidar com a deficiência. Nota-se a grande dificuldade das escolas regulares no momento de receber os alunos portadores de deficiência, porém verifica-se a tomada de decisão da gestora para o favorecimento da inclusão do aluno. Segundo Libâneo (2001, p. 101): “Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção é o controle dessas decisões. É este processo que denominamos de gestão”.

— Me lembro, que a gente, quando começava com mais necessidade, a tia vinha a gente ligava pra tia, a tia trocava, a tia limpava, porque tínhamos medo porque era uma criança, a gente não sabia se ia machucar, ninguém tinha o preparo, nenhuma capacitação pra cuidar de uma criança assim, chegar e mexer na genitália dela, limpar ela no caso.

Dentro da vivência dessa gestora, temos um modelo de gestão em que ela se viu com necessidade de decidir como superaria esse desafio. Segundo Libâneo (2001, p. 181-182):

*Uma gestão democrática é participativa, procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas de forma coletiva e colaborativa, através de divisão de tarefa e do profissionalismo, uma tarefa de competência da direção e da coordenação pedagógica, e deve estar sempre em função da tarefa essencial da instituição escolar, que é a qualidade do processo de aprendizagem. Assim, os objetivos da escola passam a ser assumidos pelo grupo e estariam claros para todos os profissionais envolvidos. O gestor implicado com a gestão democrática da escola exerceria sua função compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade [...].*

Diante da dificuldade encontrada, a gestora acionou a família como apoio para exercer a colaboração no processo educacional dessa criança.

— Se você não tem a família do lado, ou caminhando com você, não acontece nada, não flui. Porque assim, a criança fica conosco quatro ou cinco horas, mas e as demais horas do dia? Ela está com a família, então se a família não tiver um compromisso com essa criança, não quiser ajudar ela, é quase impossível que a gente venha fazer um trabalho cem por cento.

Mais uma vez, a gestora destaca a importância fundamental da família no apoio e no sucesso da educação inclusiva. Nesse momento, a gestora trás um relato de superação da criança com NEE e uma demonstração da evolução da aprendizagem: “Crianças com necessidades especiais também surpreendem a gente”.

### **3.3.1.b Análise da entrevista 2**

Como a pesquisadora nota que a gestora está muito à vontade e familiarizada com o tema a ser abordado na pesquisa, ela começa perguntando-lhe sobre seus dados pessoais e acadêmicos e, logo em seguida, sobre o número de alunos com necessidades especiais na escola. Ela responde a essa pergunta com muita segurança e conhecimento de sua clientela, inclusive as dificuldades que esta possui; o que a faz ser, portanto, uma gestora é o fato de ela estar ciente das dificuldades das crianças.

— Eu tenho dezenove alunos dentro da unidade. Eu tenho aluno com deficiência auditiva, deficiência física, síndrome de Down, eu tenho aluno com a inclusão social, o qual tem equitiose e com a deficiência física nas pernas, mas não é cadeirante. É uma aluninha que precisa de uma atenção individualizada, da professora e dos coleguinhas na sala de aula.

A pesquisadora procura verificar a conceituação da gestora que, apesar de não usar um termo etimológico, consegue deixar claro o que entende por NEE. Cabe abrir uma ressalva quando ela cita “todos nós temos uma deficiência”. Ter uma dificuldade, porém, não implica ter NEE. Mais uma vez, citando aqui a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), verifica-se que o termo NEE “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

— Eu acredito que todos nós temos uma deficiência, todos nós temos uma necessidade especial. Ela pode ser motor, ela pode ser cognitiva, ela pode ser física ou a deficiência na aprendizagem, o qual pode vir do social, da família ou outro tipo de deficiência, o qual dificulta a aprendizagem dessa criança.

Segundo a Declaração de Salamanca: “Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno”. Percebe-se, na vivência dessa gestora, como isso ocorre de forma espontânea devido à sua participação ativa nesse trabalho.

— Quando ele chegou aqui para nós, nós fizemos todo um trabalho de inclusão com os nossos alunos, com os nossos professores e hoje é um aluno totalmente incluído aqui dentro, sem problema nenhum.

A vivência dessa gestora lhe mostrou a necessidade de buscar apoio dentro da sua equipe e também a necessidade das adaptações tanto arquitetônicas como curriculares para poder garantir o sucesso do processo de inclusão. Segundo Sekkel (2003), para que a inclusão ocorra de forma acolhedora, sensível tanto para as crianças com NEE como para os adultos envolvidos no processo educativo, é necessário que haja um ambiente de relações humanas que seja continente e, nesse sentido, esteja aberto às considerações das necessidades de todos. Dentro dessa concepção, a gestora, por meio das suas interferências, consegue oferecer um ambiente inclusivo:

— Como eu disse a você, nós temos vários tipos de inclusão, né? E eu entendo desde aquele meu aluno que necessita ali, de uma ajuda até para o que comer dentro de casa, né, onde a gente faz todo um trabalho com este aluno para recebê-lo na escola com a merenda, como aquele que também precisa de um apoio mais individual, da coordenação, minha, do professor na aprendizagem, como aquele que precisa, no caso, de um outro tipo de apoio, de funcionários, de professor e nós também na relação de sua deficiência física, onde a gente precisa adaptar a escola, como nós estamos nesse momento fazendo várias adaptações.

Nessa parte da entrevista, a gestora deixa clara a importância das mudanças na escola, para o bom atendimento das crianças com NEE e para a verdadeira Escola Inclusiva. Tal como se verifica no art. 24 da Declaração de Salamanca (1994), “[...] mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessários para a contribuição da escola inclusiva bem sucedida: currículo, prédios, organização escolar [...]”.

— Temos uma outra cadeirante, onde nós tivemos que adaptar a quadra para recebê-la, pois é uma criança que quer participar de tudo, né? Ela quer estar presente em tudo. E nós sentimos essa necessidade de mudar algumas coisas dentro da escola, inclusive comecei a fazer o curso, pensando nesses meus alunos, é como também o caso do meu aluno deficiente auditivo.

A gestora coloca a dificuldade dos professores em trabalhar com uma criança portadora de deficiência visual sem ter sido treinada. Aqui entrou, mais uma vez, a participação da gestora que, juntamente com a equipe pedagógica, ofereceu um material didático para favorecer o trabalho do professor. Segundo o art. 37 da Declaração de Salamanca (1994), “Os professores exercem, no entanto, ação fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro o fora da sala de aula”.

— Esse professor muitas vezes, a gente o vê angustiado, como nós temos uma outra aluna, ela é D.A., e nós arrumamos umas pranchas grandes para a professora poder fazer um trabalho diferenciado, tem o apoio da mãe, pedi para que a mãe viesse, a mãe acompanha na sala de aula, durante três dias na semana.

Nessa etapa da entrevista, a gestora sinaliza o medo da família no momento de incluir a criança com NEE na escola regular, mais especificamente, na preocupação da família quanto ao tratamento que seu filho receberia: será que seria discriminado? Segundo a gestora, esse seria um dos grandes temores:

— Talvez até o medo, né? Por ser, muitas vezes a família acha que essa criança é diferente digamos assim, né? Então ela estar no meio dos outros, como que seria? Será que seria normal?

Quando questionada sobre os objetivos do processo, a gestora fala de seus objetivos atingidos; no processo de inclusão, a escola conseguiu sucesso tanto no campo social como no campo de ensino-aprendizagem dessas crianças com NEE.

— Tanto no social, que nós já conseguimos atingir, como na aprendizagem. Nós não temos nenhum aluno de inclusão, com problemas que não estejam acompanhando a escola regular, nenhum.

A gestora encerra a sua entrevista falando do medo de não conseguir trabalhar com as crianças com NEE, mas que esse medo é superado pela capacitação, pelos apoios e pela utopia de poder incluir, o máximo possível, esses alunos:

— A nossa meta é sempre tentar incluir, o máximo possível, esse aluno dentro da sociedade. Que ele possa atuar como cidadão, e acompanhar os colegas de sala de aula. Buscar sempre. Muitas vezes, você acha que não tem condições, a gente sente medo, acha que não vai poder ajudar esse professor. Mas quando você procura, conversa. Nós mesmos, temos muito apoio da secretaria, sempre que necessitamos, a secretaria está sempre nos apoiando.

### **3.3.1.c Análise da entrevista 3**

Essa entrevista foi iniciada com um grande sorriso de que a entrevistadora jamais se esquecerá, pois a gestora entrevistada esbanjava simpatia. A entrevistadora começa a entrevista entregando a carta de consentimento e falando do tema e objetivos da pesquisa. Inicia-se falando sobre crianças com NEE e a gestora faz a seguinte colocação:

— Crianças com NEE, pensando na parte cognitiva, social e física, eu diria, física é o que temos menos, né? Vamos dizer em torno de dois a três alunos. E da parte assim social e cognitiva, eu tenho dezesseis salas de aula, dois ou três alunos por sala.

A gestora, apesar de não expressar-se de forma conceitual, explica bem o que entende por necessidades especiais. Dando seqüência às colocações da gestora, ela generaliza a necessidade pela defasagem e fala da necessidade dessas crianças estarem no ensino regular. Por meio da sua colocação, percebe-se o seu conhecimento relativo às dificuldades das crianças com NEE:

— Então crianças com necessidades especiais são crianças que, talvez, não tenham, ou seja, precisam estar hoje no ensino regular. São crianças com alguma defasagem e que precisam estar inseridas no ensino regular. Então a gente vê crianças às vezes com dificuldades cognitivas, não tendo facilidade para aprender determinados conteúdos, outros mesmos por questão social, outros com dificuldades físicas de, na questão da visão, do próprio corpo humano dela, eu vejo que sabe, hoje eu tenho uma, um conhecimento melhor e uma vivência melhor, porque nós temos aqui. Então você consegue socializar, conhecer essas crianças, você consegue perceber que eles, no dia-a-dia, através da interação, eles não são diferentes.



Nessa fase da entrevista, a gestora fala da importância da convivência com essas crianças como forma de aprender com eles. Novamente ela cita a importância dessas vivências como forma de construção. É como se essas crianças favorecessem o seu crescimento pessoal, que o conhecimento ocorresse nas trocas de uns com os outros:

— Então, assim, eu vejo minha vivência bem positiva, de construção, porque eu mesmo, como pessoa, consigo me ver diferente. Assim, diferente em acolher, em participar, em viver e em fazer parte da vida dessas crianças, a nível da escola, e eles em relação a gente também.

Nesse momento a gestora descreve o trabalho realizado com a família no processo de inclusão, garantindo o sucesso do processo, a importância do acolhimento dessa família para o sucesso da inclusão:

— Então veio a família, a gente fez todo um trabalho de mostrar como era a escola. Os profissionais se aproximaram dessa família também, conversaram muito. A própria criança veio antes, conheceu o espaço, seja do banheiro até o pátio, a quadra, ela tem conhecimento de todo espaço, né?

Com relação à capacitação no processo de inclusão, a gestora cita, como fundamental na implantação da inclusão, a colaboração realizada pela secretaria na capacitação dos professores. Segundo a gestora, foi por meio dos cursos e orientações fornecidos pela Secretaria da Educação que os professores se sentiram mais seguros para avançar nesse trabalho. Stainback (1999 p. 24) cita que: “Ajudar os professores a tornarem-se melhores profissionais no contexto da inclusão torna-os conscientes de que os novos desafios finalmente vão beneficiar todos os alunos”.

— Nos achamos relevante é o apoio que a Secretaria Municipal de Educação dá aos profissionais, principalmente no nível de capacitação.

A gestora coloca a família como fator de dificuldade no processo de inclusão, devido ao receio que ela tem quanto ao modo como essas crianças serão recebidas e aceitas. Segundo a gestora, essa insegurança ocorre por causa da super proteção que os pais despendem a essas crianças e do medo da discriminação social:

— Mas às vezes, a gente percebe assim um entrave a nível da família. Por quê? Porque a gente percebe que é assim, é como a mãe, a mãe é como se fosse uma galinha ali, ao redor dos pintinhos que têm medo de soltar o seu filho pra um mundo diferente. Porque essa criança sempre esteve na dependência da família, na dependência da mãe ou num espaço mais restrito. E ele sendo inserido na escola de ensino regular, o espaço é bem maior, há uma quantidade maior de profissionais.

### 3.3.1.d Análise da entrevista 4

Destaca-se como parte de análise inicial da entrevista, conforme ocorreu em outras entrevistas, o conceito de NEE pela gestora que define crianças com necessidades especiais da seguinte maneira:

— Criança com necessidade especial, eu penso assim, né? Criança com necessidade especial não é só aquela aparente, né? Aquela criança com dificuldade de aprendizagem, que ela necessita de uma atenção especial, então essa é uma criança com necessidade especial. Não precisa ter exatamente a deficiência física ou mental.

Nota-se que a gestora está com o conceito claro, mesmo que tenha expressado isso de forma coloquial simples. Dentro dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, de acordo com o conceito da Declaração de Salamanca (1994), as crianças com necessidades especiais são aquelas que envolvem tanto as dificuldades de aprendizagem como os portadores de deficiência ou, ainda, de superdotação, e crianças de minorias étnicas ou culturais. Sendo assim, a posição da gestora em relação às essas crianças é compatível com este estudo.

Com relação ao conhecimento da sua clientela e da realidade em que as crianças estão inseridas, a gestora também se demonstrou muito conhecedora:

— Com necessidades especiais, eu tenho três deficientes auditivos, eu tenho um aluno disléxico e eu tenho dois alunos que a gente tá, assim, estudando, esperando um diagnóstico, né? Mas que é assim uma deficiência mental, assim leve ou moderada.

Dentro dessa informação da gestora, percebe-se que ela participa diretamente do processo de inclusão desses alunos e está ciente da clientela que possui. Para Paro (2002), ela está assumindo um papel contraditório, pois tem que exercer a função de educador, conforme demonstra acima, e ao mesmo tempo, administra a escola de acordo com as orientações do sistema.

A grande realidade mostrada aqui pela gestora tem sido no decorrer desta pesquisa uma constante. Ao deparar-se com crianças portadoras de deficiência, as gestoras assuntam-se por não serem capacitadas para lidar com a diversidade. Ela afirma não estar preparada para lidar com essa situação, assustando-se.

— Uma escola tão pequena, com um número tão grande de crianças com necessidade especial. Então foi assim, foi um choque mesmo. E pra dizer

**[R10] Comentário:** Essa obra não está listada nas referências. Digitá-la nas referências.OK VOU INCLUIR.Já inclui

que nós sabíamos como lidar com essas crianças, também nós não sabíamos, porque também não conhecíamos.

Diante do medo, diante do desafio, ela, enquanto líder, sentiu a necessidade de buscar aprimoramento para saber lidar de forma adequada com as crianças com NEE, e ela assume o papel de relação com a família como forma de primeiro contato com a dificuldade. Dentro desse posicionamento da gestora, é importante reportarmos a colocação de Libâneo (2001, p. 181-183) que diz que:

Uma gestão democrática é participativa, procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas de forma coletiva e colaborativa, através de divisão de tarefa e do profissionalismo, uma tarefa de competência da direção e da coordenação pedagógica, e deve estar sempre em função da tarefa essencial da instituição escolar, que é a qualidade do processo de aprendizagem

A gestora aqui entrevistada mostrou sua competência democrática e participativa, ao chamar a família para colaborar no processo de aprendizagem das crianças.

— Tivemos que estudar muito, conhecer a especificidade de cada criança pra poder trabalhar com eles. Ainda tivemos a questão do apoio da família, de conhecer a família, de como essa família vive, o que esta família pensa em termos de educação, o que essa família pensa que essa criança necessita pra caminhar sozinho. Então, a família dessas crianças, naquele momento, elas foram assim primordiais pra gente, porque eles ofereciam informações.

Essa gestora citou a preocupação de desenvolver metas e relacioná-las no projeto político pedagógico. Ela fala da importância de adaptar a escola para a realidade das crianças com NEE e descreve a importância do respeito ao limite de cada criança.

Segundo essa pesquisa, um dos princípios básicos para a Escola Inclusiva é procurar adaptar-se às necessidades de seus alunos. Além do respeito ao limite da criança, ela também cita a necessidade do ajuste no projeto político pedagógico para ajustar suas metas. Segundo Stainback (1999, p. 71), o gestor deve reconhecer sua responsabilidade de definir objetivos da escola e de garantir tomadas de decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola.

— Em termos de PPP, demos uma mudada para direcionar bastante o foco em cima dessas crianças. De estabelecer metas para elas. Algumas dessas metas nós até conseguimos alcançar. Outros nós ainda estamos caminhando, porque a gente sabe que é um processo em construção, que é demorado, né? Que cada criança tem um ritmo e o ritmo deles é diferente da gente, né? Às vezes a gente foca assim que metas e expectativas que às vezes a gente não consegue alcançar.

**[R11] Comentário:** Nas referência, aparece o ano de 1999. Ou será que um dos Stainback tem uma publicação de 2007 que vc utilizou? Se foi isso, então digite os dados da obra nas referências.ok

Porém, é importante lembrarmos que não é ainda o suficiente, pois há necessidade para que uma escola se torne inclusiva, que respeite um dos princípios básicos, que é muito mais que a adaptação do currículo, e sim o desenvolvimento de uma comunidade que se baseie no princípio da igualdade, justiça e imparcialidade, onde cada criança desfrute de medidas de igualdade de respeito e dignidade. É uma das colocações que essa gestora faz em sua entrevista:

— De repente, ele saber conviver em sociedade, ele saber pegar um ônibus, ele saber comer sozinho, ele aprender comunicar com outras pessoas, sozinho. Então, assim, nós focamos essas metas: a formação do ser integrar.

A gestora continua descrevendo os seus objetivos referentes ao processo de inclusão das crianças com NEE. Nesse instante, ela remete a necessidade de estar preparando essas crianças para o convívio social.

É importante destacar a importância do papel social da escola. Lembremo-nos que, para que uma escola se torne verdadeiramente inclusiva, há a necessidade que se respeite um dos princípios básicos, que é muito mais que a adaptação do currículo, e sim o desenvolvimento de uma comunidade que se baseie no princípio da igualdade, justiça e imparcialidade, proporcionando a cada criança desfrutar das medidas de igualdade, de respeito e de dignidade. Nesse instante, a gestora coloca a sua preocupação com a formação integral dos seus alunos com NEE.

Em relação às dificuldades encontradas na implantação do processo de inclusão de crianças com NEE, a gestora cita, mais uma vez, nesta pesquisa a falta de capacitação dos profissionais em relação à proposta da inclusão de crianças com NEE. Outra questão que também tem surgido no discurso de outras gestoras se repete também agora, que é a questão familiar, porém, ela dá destaque à necessidade da família buscar recursos de apoio para ajudar essas crianças. Vale uma ressalva: estamos falando aqui de famílias carentes, que moram em chácaras a 30Km do centro comercial e mais de 10 Km do transporte coletivo.

— Acho que seria assim a dificuldade que o professor tem em trabalhar com esse aluno em sala. Acho que um desses entraves seria esse. Outra questão também que eu acho assim, a questão da família mesmo. A família ter uma preocupação maior, dar um apoio maior pra essa criança, no que acha que precisa

### 3.3.1.e Análise da entrevista 5

Iniciei a pesquisa explicando seu objetivo; ambas, gestora e pesquisadora conversaram sobre o tema e falaram um pouco da distância da escola em relação ao centro comercial, bem como da clientela e da comunidade escolar. Na entrevista, ao falar de crianças com NEE, a gestora descreve sua vivência da seguinte forma:

— Assim diretamente, que eu pude observar, foi depois, eu comecei como diretora, né? Porque enquanto eu tava na sala de aula, eu não coisei [sic] tanto. Como diretora foi em 2005.

A sua primeira vivência com crianças com NEE iniciou após ela ter-se tornado gestora escolar. Ela expressa-se de forma muito tensa e insegura quanto ao tema inclusão e necessidades especiais, definindo NEE da seguinte maneira:

— Bom, eu acredito que sejam aquelas quando é o padrão normal, né? As estratégias normais que o professor utiliza, não atinge, eu acho, tenho visto assim.

Aqui a gestora tenta conceituar crianças com necessidade especiais dentro daquilo que supõe que sejam. Seriam segundo ela: as crianças que não conseguem aprender dentro das aulas sugeridas pelos professores.

— Assim, é como eu disse. Deficiência mesmo, nós não temos. É, com dificuldades de aprendizagem e de socialização. Isso nós enfrentamos.

Quando questionada, sobre o número de crianças com NEE na sua escola, ela responde com certa insegurança, pois demonstra certa dúvida em relação aos portadores de deficiência e as crianças com dificuldades de aprendizagem. Desde o início da entrevista, ela expõe que a escola não possui crianças com NEE. Mas, aos poucos, no próprio discurso, a gestora passa a incorporar as crianças com dificuldades de aprendizagens como NEE.

Em seu discurso, também se nota que ela se sente insegura e com medo ao entrar em contato pela primeira vez com crianças com NEE. Como outras gestoras, ela também cita o susto e o medo de não saber como atuar com essas crianças. Aqui ela cita uma rede de apoio oferecida pela Secretaria da Educação, a Saúde Escolar, que é formada por psicopedagogos e psicólogos que trabalham com orientações às famílias encaminhadas, orientação aos gestores e com capacitação de professores. Segundo Stainback (1999):

**[R12] Comentário:** Nas referência, aparece o ano de 1999. Ou será que um dos Stainback tem uma publicação de 2007 que vc utilizou? Se foi isso, então digite os dados da obra nas referências.vou acertar

[...] a superação das dificuldades para o processo de inclusão está na formação da rede de apoios. Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudarem professores, diretores, alunos e a família.

O medo e a insegurança da gestora aparecem nos seguintes momentos:

— Assim o primeiro impacto é meio que assustador, fica assim aquela coisa: “Ah, será que eu vou saber, como agir?” E é assim, mas depois, a gente vai recebendo orientações também, nós tivemos apoio da saúde escolar, e tudo mais, que vai orientando e a gente vai tentando.

— Ah! Esse apoio, muitas vezes nós encaminhamos as crianças prá lá, né? Eles são atendidos pelas psicólogas, pelas psicopedagogas e elas dão retorno. Às vezes, nós procuramos por ela para pegar uma orientação, de contar como (está) agindo na escola com essa criança.

Aqui a gestora descreve que a educação como direito de todos. E fazer com que as crianças com NEE tenham seus direitos respeitados, recebendo a mesma educação dada às outras crianças e garantindo os mesmos resultados a todos. Vale lembrar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: “A Educação é um direito de todos”.

— Acho que é o mesmo de toda a educação, né? De (tá) (tá), o quê? Fazendo com que a educação, seja igual pra todos, (tá) conseguindo com essas crianças, o mesmo que conseguimos com todas.

Nesse momento, a gestora entrevistada cita a família e o professor como uma das dificuldades encontradas para o processo de inclusão: a família por não aceitar a dificuldade da criança, e o professor, pela falta de capacitação, que o faz sentir-se despreparado para lidar com crianças portadoras de dificuldades. Segundo Stainback (1999, p. 78): “Os professores novatos na inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular freqüentemente necessitam tanto ou mais apoio quanto os próprios alunos”.

— Porque muitas vezes a escola percebe alguma coisa, mas a família não aceita, não admite. Aí, leva um tempinho, até que a família aceite, pra estar encaminhando, pra que a família leve e às vezes, a insegurança do professor também que fica achando que não vai ser capaz de enfrentar aquela situação. Esse tipo de coisa.

Essa é uma gestora que, desde o início da entrevista, mostrou-se muito tímida, parecendo insegura em relação ao domínio do tema. Por meio de sua entrevista, conclui-se que a sua aprendizagem em relação à inclusão está muito vinculada à própria vivência; a

**[R13] Comentário:** Falta a página de onde foi retirada a citação.

prática foi um dos fatores determinantes para a construção do seu conhecimento nesse processo. Comparada às demais entrevistadas, essa gestora pareceu estar pouco à vontade com seu processo de capacitação, sendo que sua última reciclagem foi na área de alfabetização. Quanto ao seu relato com o processo de inclusão, este foi bem pobre, pois ela teve muitas dúvidas e não estava bem definido para ela o que é uma criança com NEE. Um dos pontos importantes para a realização do processo de inclusão nessa escola é o apoio recebido pelo Saúde Escola.

### 3.4 Categorização

Das cinco entrevistas realizadas, podem-se destacar alguns aspectos em comum, tanto estimulados pelo teor da entrevista semi-estruturada, quanto por algumas características que surgiram espontaneamente. Os temas comuns que apareceram nas entrevistas podem ser observados no quadro a seguir:

**QUADRO 2 – Temas Comuns**

<b>Temas</b>	<b>Sujeito 1</b>	<b>Sujeito 2</b>	<b>Sujeito 3</b>	<b>Sujeito 4</b>	<b>Sujeito 5</b>
Conceituar NEE	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Sentir medo e insegurança	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sentir que falta capacitação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Receber capacitação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conhecimento sobre a clientela	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Reconhecer os limites da criança	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Citar entraves no relacionamento com a família	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Envolvimento com a comunidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Envolvimento com a inclusão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Tanto no que se refere ao próprio direcionamento propiciado pelos objetivos, quanto frente ao que emerge do conteúdo das respostas analisadas, pode-se considerar que os dados expressam-se, portanto, nas seguintes categorias:

- A) Conhecimentos especializados referentes ao tema geral da inclusão escolar (conceito de NEE);
- B) Conhecimento sobre a clientela;
- C) Concepção de aspectos favoráveis e desfavoráveis quanto ao trabalho do gestor;
- D) Envolvimento com a inclusão no âmbito escolar;
- E) Envolvimento com a inclusão no âmbito da comunidade.

**A) Conhecimentos especializados referentes ao tema geral da inclusão escolar (conceito de NEE)**

Pode-se afirmar, segundo os dados abstraídos durante os relatos das gestoras escolares constantes de forma sucinta no Quadro 2, que em relação ao conceito de NEE, as gestoras tiveram alguma dificuldade em conceituá-lo. Algumas delas entendem o termo necessidades especiais como sendo sinônimo de crianças portadoras de deficiência, incluindo as crianças com deficiência física, sensorial e mental e excluindo, desse contexto, as crianças com distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Ressalte-se que, nesta dissertação, o conceito de NEE também foi utilizado para referir-se a crianças que não apresentam desenvolvimento normal em sala de aula, como, por exemplo, crianças que fogem da normalidade e que, por isso, necessitam de atendimento especial. Reportando-se ao estudo realizado nesta pesquisa, verifica-se que o conceito de necessidades especiais, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ainda implica condições que colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desse enquadramento de ação, a expressão “necessidades educativas especiais” diz respeito a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Devido à falta de capacitação, emerge de todas as gestoras um sentimento, que é o medo e a insegurança causados no contato com a criança com NEE. Esse medo aparece justificado nos depoimentos como se referindo à falta de capacitação desses gestores. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas”. Uma das gestoras justifica que teve muito medo de errar, pois essas crianças já sofrem com a diferença e não merecem que sejam sujeitas a um prejuízo causado por um erro. Esse medo e despreparo levaram a maioria das gestoras a procurarem especialização profissional.

Esses sujeitos pesquisados informaram, durante a entrevista, que recebem capacitação por meio da Secretaria da Educação. Mesmo assim, queixam-se de não estarem devidamente



preparados, pois reconhecem que cada criança apresenta uma dificuldade e que, em alguns casos, eles não se encontram preparados para trabalhar determinadas necessidades especiais. Pode-se aqui citar a colocação de uma das gestoras: “Porque se chegar uma criança com necessidade de atendimento de braile, nós não temos, nós vamos ter que capacitar professores pra estarem recebendo essa criança”. Segundo o art. 58 da LDB, §1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. A LDB também cita que, quando a integração da criança não for possível na classe comum de ensino regular, será realizado atendimento em escolas, classes ou serviços especializados.

Com relação aos apoios para orientar os profissionais e as famílias, a Secretaria da Educação possui um órgão denominado Saúde Escola que é formado por psicólogos e psicopedagogos que oferecem atendimento e apoio às escolas quando solicitados. Caso a criança não se integre ao ambiente escolar por ser portadora de uma deficiência severa, a prefeitura possui uma escola de educação especial que os acompanha.

## **B) Conhecimento sobre a clientela**

Outra categoria que surge em comum durante a pesquisa, mostrando, assim, a importante participação do gestor na implantação do processo de inclusão, diz respeito ao conhecimento que o gestor tem de sua clientela. Verifica-se, nos depoimentos, conforme demonstra o Quadro 2, que todas as gestoras conhecem bastante a clientela com que trabalham. Todas elas, durante a entrevista, demonstraram que sabiam quantos alunos com NEE integravam a escola e quais eram as principais dificuldades dessas crianças. Percebe-se também um grande empenho dessas gestoras em favorecer a inclusão escolar quando descrevem as atitudes tomadas quanto à inclusão: elas solicitaram reformas no prédio para melhor atender os alunos com NEE, entraram em contato com a família para compreender melhor a dificuldade da criança, realizaram interação com o restante dos profissionais da escola para que ocorresse colaboração com as crianças com NEE, encaminharam as famílias para receberem orientação e atendimento do Saúde Escola. Isso tudo demonstra que elas estão envolvidas com a sua clientela.

### **C) Concepção de aspectos favoráveis e desfavoráveis quanto ao trabalho do gestor**

Os gestores pesquisados citam, como principais aspectos desfavoráveis no processo de inclusão de crianças com NEE, a falta de capacitação, pois se sentem despreparados para trabalharem com as crianças com necessidades especiais, sendo que a formação que receberam não ofereceu especialização nessa área; porém esse aspecto tem sido superado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação. Segundo a LDB em seu art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com NEE: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

No entanto, verifica-se que, durante as entrevistas das gestoras, uma das colocações em relação aos entraves ocorridos para a realização do processo de inclusão de crianças com NEE é explicada pela falta de capacitação dos professores, pois eles ainda não são devidamente capacitados.

Outro fator citado foi a dificuldade em convencer os pais em procurar redes de apoio para atendimento especializado para as crianças. Algumas gestoras citaram a dificuldade da família em aceitar a dificuldade do filho.

Um dos fatores favoráveis citados pelas gestoras é a busca pelo aprimoramento, visto a falta de preparo as terem levado a ingressar novamente nos centros acadêmicos para receber o aperfeiçoamento necessário para tocar o projeto de inclusão de crianças com NEE nas escolas em que atuam. Outro fator mencionado foi a importância do trabalho desenvolvido pela Secretaria da Educação quanto ao apoio dado aos profissionais em capacitações, aos atendimentos especializados realizados pela Saúde Escola e ao atendimento oferecido às crianças inicialmente na escola especial. Quanto a esse último quesito, as crianças portadoras de deficiência severa, antes de serem incluídas, recebem atendimento na escola especial, para só depois de certificado que estão aptas a serem incluídas, é que a rede municipal permite sua integração nas escolas regulares.

Outro fator favorável citado pelas gestoras diz respeito ao aprendizado que adquiriram durante a vivência com as crianças portadoras de NEE, vivências que fizeram delas pessoas melhores.

Pode-se citar também, como um fator favorável à inclusão, o fato de as gestoras terem descoberto o poder de aprendizagem das crianças, conforme é possível constatar na citação de um dos sujeitos pesquisados:

— Como aprendizagem...ah! É isto de descobrir que todos são capazes de aprender. Essa foi a maior. Porque no primeiro momento, dependendo da deficiência da criança, você acha que não vão aprender, não vão se desenvolver. Eu pude perceber, que não é verdade. Eles conseguem, do seu jeito, da sua maneira, mas eles conseguem.

#### **D) Envolvimento com a inclusão no âmbito escolar**

Com relação ao envolvimento dos gestores escolares no processo de inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, nota-se que todos os pesquisados estão fortemente engajados no processo, assumindo um posicionamento de liderança nas atitudes necessárias para que o processo aconteça com responsabilidade .

Apesar dos dizeres de Libâneo (2001, p. 182) – “o gestor escolar assume mais predominantemente a função administrativa, deixando a parte pedagógica ao coordenador, ainda que acredite que o conhecimento pedagógico deve permear a atuação do diretor” – nota-se que as gestoras se mostraram muito atuantes juntamente com a equipe pedagógica, demonstrando, assim, a importância crucial do papel do gestor na implementação desse processo.

Voltando ao estudo contextualizado dessa pesquisa, percebe-se que o gestor necessita ter claro o funcionamento da organização para conquistar a realização de suas metas. Segundo Robbins (2003, p.18), “gerir é lidar com a complexidade. Suas práticas e procedimentos constituem em introduzir uma certa ordem e consistência em questões básicas como a qualidade e a capacidade de lidar com a mudança”. O gestor é o líder responsável pela gestão que deve, portanto, assegurar a realização dos planos, controlando e resolvendo problemas. Ainda de acordo com Robbins (ibidem, p. 19), “a função do líder é gerar mudança, e é fundamental que ele defina sua direção”.

Sendo assim, retomando as entrevistas realizadas, pode-se concluir que, se a inclusão for direcionada por gestores que são comprometidos e que tenham objetivos e metas claras, a inclusão das crianças com NEE acontecerá, o que contribuirá para que todos, sem distinção e discriminação, tenham acesso a uma verdadeira escola.

**E) Envolvimento com a inclusão no âmbito da comunidade**

A pesquisa mostrou que os gestores dentro do processo de inclusão necessitam do envolvimento com a família, mostrando um trabalho de integração e participação desta na implantação do processo. Dentro dessa postura, percebe-se que a gestão escolar, quanto mais democrática e participativa, mais sucesso terá o processo de inclusão.

Os sujeitos pesquisados mostram-se envolvidos com a comunidade com a qual atuam; pelos depoimentos de algumas gestoras, certifica-se que elas foram até a residência do aluno para verificar porque ele estava faltando. Num outro depoimento, uma gestora cita a importância de a família ser orientada sobre a dificuldade da criança e sobre sua participação direta na escola para ajudar os profissionais no momento das trocas da criança. Todas as gestoras conheciam as famílias e mantinham contato constante com as mesmas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficam três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando...  
A certeza de que precisamos continuar...  
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...  
Portanto, devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro...*

*(Fernando Pessoa)*

A presente pesquisa surgiu da necessidade de caracterizar alguma sistematização quanto aos pontos fundamentais colocados pela implantação do processo da inclusão escolar, a partir dos relatos fornecidos pelos gestores escolares, referentes às suas vivências com crianças com NEE nas escolas regulares. Apesar de ter sido realizada com um número pequeno de sujeitos, essa pesquisa pode representar uma expressão real dos acontecimentos e fatos que emergiram no processo da inclusão de crianças com NEE matriculadas em escolas regulares da rede municipal de um município da grande São Paulo.

Durante os relatos, surgiram, de forma espontânea e intensa na citação dos gestores, aspectos referentes ao medo e à insegurança, sentimentos estes que são por eles associados à falta de capacitação específica para lidar com as crianças com NEE. Remetendo ao poema de Fernando Pessoa, pode-se pensar que tal medo virá a funcionar como uma escada, isto é, que poderá servir de trampolim para a busca do necessário que, neste caso, passa a ser o conhecimento e o aprimoramento que esses profissionais já procuraram, mas que é registrado em seus depoimentos como ainda insuficientes.

O estudo revela que a inclusão de crianças com NEE, mesmo sendo um processo em implantação – apesar de leis, estudos e declarações não tão recentes exigirem a concretização dessa necessidade – ainda produz, na concepção das gestoras pesquisadas, uma sensação de recomeço, pois cada criança com NEE que ingressa na escola traz uma dificuldade específica a ser compreendida e atendida, com seus limites e alcances a serem respeitados. Sendo assim, cada criança com NEE, ao ingressar em sua trajetória em uma escola regular, implica em que a instituição se adapte às necessidades desta criança, o que desperta no gestor compromissado com a qualidade do ensino de que necessita essa criança a sensação de um constante recomeço, de uma constante recriação de suas responsabilidades, seus recursos e seus

conhecimentos. Novamente, conforme o poema, fica “a certeza de que estamos sempre começando”, ou seja, parece ser inerente ao papel dos gestores uma contínua prontidão para o enfrentamento da angústia de deparar-se com situações sempre diversificadas, renovadas, por maior que seja sua experiência e capacitação.

Devido à grande relevância social do processo de inclusão, este não pode ser tomado pelos gestores como um desafio impossível; ele necessita ser reconhecido como uma nova aprendizagem para todos os educadores, visando, com isso, o cumprimento e a garantia dos direitos dos alunos com NEE portadores de deficiência e deixando definitivamente para o passado os sentimentos de segregação, negligência e isolamento social. Nossos dados traduzem que, nessa perspectiva, todos os entrevistados revelaram efetivo conhecimento de sua clientela, traduzindo um real engajamento em prover suas necessidades específicas.

Pode-se também descobrir, por meio dessa pesquisa, o que é considerado por esses gestores como maiores entraves: eles reconhecem a sua própria falta de capacitação específica, bem como a dos demais profissionais envolvidos. Mesmo assim, os gestores empenharam os seus objetivos referentes à inclusão e consideram suas metas atingidas no que se diz respeito à transmissão de conhecimentos e à busca pelo aprimoramento de sua equipe. Importa destacar também, nos comentários, a importância que atribuem à família como parceira essencial e favorecedora de bons resultados do processo de inclusão. Ficou também registrada a importância do trabalho de um grupo de apoio à escola, como forma de fortalecimento da implantação do processo de inclusão.

Ao término desse estudo, fica a sugestão aos pesquisadores engajados com o tema de que se amplie essa pesquisa com gestores da rede pública, tomando a continuidade de caracterização e busca de conhecimento acerca do seu papel na inclusão como um estímulo aos educadores para se apropriarem. Se surgirem quedas, entraves, obstáculos, conforme citaram as gestoras aqui pesquisadas em relação ao despreparo no momento de lidar com a diversidade, é importante, como diz o poema, transformá-los em “um passo da dança” e fazer “da procura um encontro”, pois o verdadeiro valor desse processo, conforme os registros das entrevistas, é poder colaborar para que essas crianças com NEE sejam inseridas da forma mais salutar possível: elas precisam sentir-se verdadeiramente incluídas e preparadas para a sociedade, assim como todas as outras crianças. Pode-se considerar que esse é o sonho apontado pelas gestoras pesquisadas, sonho de todos que defendem a inclusão escolar de crianças com NEE. Encerrando com Fernando Pessoa, vamos fazer do sonho uma ponte para o sucesso do processo de inclusão, mesmo sabendo da “certeza de que precisamos continuar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA A. C. M. V; FERNANDEZ, M. C; RODRIGUES, O. M. P. R: *A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia ) – Universidade Estadual Paulista de Bauru, São Paulo, 2002.

ANTUNES, C. Inclusão: o direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. *Revista Direcional Educador*, São Paulo, v. 7, p. 18, jun. 2008.

ARAÚJO, S. S. *Avaliação da aprendizagem no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum*. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento ) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS SILVA, L. *O pensamento andrógino brasileiro*. 1991. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

BARROSO, J. Direcção e gestão das escolas: aprofundar a democracia na gestão escolar. *Cadernos da Fenaprof*, Lisboa, n. 37, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, DF, 20 ago. 1996. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.Br/ccivil/03/Leis/L8069.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 set. 1946. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em: 18 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em: 18 de maio de 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 24 de janeiro de 1967. *Imprensa Oficial*, Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em: 18 de mai. de 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.centroreferenciaeducacional.com.br/edespeci.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

COLL, C; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

CORDE. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/dph/cor-oguehe.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

COSTA, A. M. et al. *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Lisboa: 2006.

**[R14] Comentário:** Falta o nome da editora.

DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, política e prática em educação especial, 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/docdewclsalamanca.asp>>. Acesso em: 28 fev. 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://wikipedia.org/wiki/Declaração\\_Universal\\_dos\\_Direitos\\_Humanos](http://wikipedia.org/wiki/Declaração_Universal_dos_Direitos_Humanos)>. Acesso em: 18 mar. 2008.

DUTRA, C. P. Gestão para a inclusão. *Revista de Educação Especial*, São Paulo, v. 26, p. 09-18, 2005.

\_\_\_\_\_. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FABRÍCIO, N. M. C. de; SOUZA, V. M de C. B. A inclusão escolar e a nova realidade educacional. Disponível em: <[www.psicopedagogiaonline.com.br](http://www.psicopedagogiaonline.com.br)>. Acesso em: 02 jun. 2008.

FARHAT, E. *Educação, a nova ideologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

FONSECA, V. da. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GLATTER, R. A. Gestão como meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 2004, p. 139-160.



GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 31-186.

LIMA, E. C. de A. A escola e seu diretor: algumas reflexões. *Artigo da Série Idéias*, São Paulo, FDE, n. 12, 1992.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. São Paulo: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, v. 17, n. 72, p.11-33, fev./jun. 2000.

MALUF, I. M. *Direcional Educador*. 41 ed., jun.2008. Disponível em: <[www.educaonline.pro.br](http://www.educaonline.pro.br)>. Acesso em: 15 de maio de 2007.

MANSINI, E. F. S. Avaliação: inclusão. Promoção automática: exclusão. Apresentado no Fórum “Pp – Debate Nacional sobre avaliação e aprendizagem ABPp”. São Paulo: 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: significado e realidade. *Revista da Faculdade de Educação: Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, p. 13, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. *Temas em educação especial no Brasil*. São Paulo: Edufscar, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. rev. e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? Trabalho apresentado no evento de LIDE, Seminário: Educação Inclusiva: realidade ou Utopia? Apresentado no dia 05 de maio de 1999 no auditório da USP.

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, Lisboa, v. 9, n. 1 e 2, p. 139-149, 1996.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

- PARO, V. H. Administração Escolar e transformação social. In: *Administração Escolar: introdução e crítica* 2.ed.São Paulo.Cortez, 1987, p.123-169.
- PEÇAS. A. *Uma escola acolhedora, uma escola inclusiva*.Lisboa: Évora, 2000. p. 113-128.
- PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos a educação brasileira*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
- PESSOA, F. *Poesias*. Lisboa: L e PM, 1996.
- POMPEU, J. G. F. *O orientador de bolso*. São Paulo: Memnon, 2003.
- RIBEIRO. M. L. S; BAUEMEL. R. C. R de C. *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RIBEIRO, J. *O perfume do mar*. São Paulo: Salesiana, 2006.
- ROBBINS, S. P. *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- SALOMÃO A. *Nova LDB: um convite para o debate*. São Paulo: Sttima, 1998.
- SASSAKI, K. R. As escolas inclusivas na opinião mundial. 1997. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/educal.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2008.
- SAVIANI, D. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: *Educação do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SEKKEL, M. C. *A Construção de um ambiente inclusivo infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, C. L. *O papel do diretor na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VALE, J. M. F. *Da administração educacional e escolar: a autonomia e qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, 2003. p. 257-266.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### A) Caracterização do entrevistado:

- Iniciais:
- Idade:
- Sexo:
- Religião:
- Estado Civil:

#### B) Formação profissional:

- Títulos:
- Ano de encerramento:

- 1) Qual o início de atividades como gestor nesta instituição?
- 2) Qual o número de alunos dessa escola?
- 3) Quantos alunos com necessidades especiais tem essa instituição?
- 4) Você exerce outras atividades além desta?
- 5) Últimos cursos realizados (data e local).
- 6) Há quanto tempo você atua na função de gestor escolar desta instituição? (especificar se, ao iniciar seu trabalho, havia ou não crianças com NEE).
- 7) Como foi a sua primeira experiência com aluno portadores de NEE?
- 8) Narre as suas experiências com a inclusão de crianças com NEE na Instituição em que trabalha, no seu período de gestor escolar.
- 9) O que você considera que sejam os entraves notados nesse processo?
- 10) E as atitudes facilitadoras desse processo?
- 11) Cite os objetivos alcançados no processo.
- 12) Quais as metas que você ainda almeja atingir referentes à inclusão?
- 13) Para encerrarmos, você poderia contar uma situação, um caso ilustrativo de todo esse processo que ocorreu na sua gestão (dificuldades, facilidades, objetivos que foram alcançados, metas que ficaram sem ser atingida)?

## ANEXO 2 – DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### A) Entrevista 1

A entrevista iniciou-se com os agradecimentos da pesquisadora pela colaboração da gestora para com a realização da pesquisa. A pesquisadora falou à gestora sobre o quanto a participação desta era relevante e pediu-lhe que iniciasse sua fala, mencionando a idade, religião, estado civil e formação acadêmica. Somente depois de perguntar-lhes sobre os dados pessoais é que as questões sobre o processo de educação inclusiva foram feitas:

Qual a idade?

*Tenho 49 anos.*

Religião?

*Sou católica.*

Estado civil?

*Sou casada.*

Qual a sua formação acadêmica?

*Sou pós-graduada em Psicopedagogia Institucional.*

Em que ano foi seu último curso?

*Em 2008. Curso de especialização em educação especial.*

Qual a sua formação anterior?

*Letras e ainda Pedagogia.*

Nesta Instituição, você desempenha outras funções além desta?

*Não, no momento só mesmo de gestora.*

E há quantos anos você está na área da Educação?

*Há mais de dezesseis anos.*

Como gestora escolar?

*Tem dois anos.*

Quantas crianças você tem matriculadas nesta Instituição?

*Nós temos mais ou menos, não 256 crianças.*

Faixa etária das crianças?

*São de 6 a 13,14,16 anos.*

Você tem um o número de crianças com NEE matriculadas na escola?

*Olha, assim, em cada sala, depende de como você vai olhar, se você olhar pra questão de distúrbio de aprendizagem, você vai sempre encontrar em cada sala em média de quatro ou cinco crianças, com distúrbio de aprendizagem, agora com necessidades especiais nós temos duas, bem específicas.*

Você poderia, então, me explicar um pouco como você define necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem?

*Necessidade especial é uma criança que de certa forma, ela tem uma limitação física, por exemplo, pode ser um movimento da mão, não tem um movimento de uma mão, pode ser questão da visão, pode ser do movimento do corpo, de não andar, ser cadeirante, isso é uma possibilidade, seria como uma necessidade física; e uma criança com uma necessidade de aprendizagem, com distúrbio de aprendizagem ela vai precisar de medicação, ela precisa de acompanhamento de neurologista, de acompanhamento de psiquiatra, pra ela conseguir, eu diria assim que caminhar se desenvolver isso seria uma criança com distúrbio de aprendizagem.*

Quando você iniciou o seu trabalho, você já tinha algum aluno com necessidade especial nos seus primeiros anos de educadora?

*Tive, tive sim. Eu tive uma garota, e que por sinal ela era linda, ela foi diagnosticada como deficiente mental e que não saía, na família tinha pedagogos, tinha professores e ela não progredia. Aí com os testes eu pude descobrir, constatar que o problema dela era mais psicológico, diante de um parecer de um psicólogo, se abraçou aquela idéia de que a menina era retardada e ela não caminhava, ela agia e olhava como retardada, e ela não era, era psicológico, era modo inconsciente aí fiquei.*

Esse papel você descobriu dentro da escola?

*No trabalho, no dia-a-dia. Isso foi um aprendizado muito grande. Às vezes você tem um aluno você recebe um aluno que vem definido por uma característica própria de alguma escola ou próprio da família, se você se deixar ou você considerar isso, como verdade, você perde a oportunidade de crescer com aquela criança, com aquele ser humano, fazer que ela cresça também... essa menina pra mim foi a primeira aprendizagem de uma criança com uma necessidade especial. Ela era linda, olhos verdes, linda, linda. Agia, olhava fazia tudo como se fosse uma retardada, e não era. Sabe como peguei? Eu trabalhava com operações concretas, e ela estava com doze anos, e ela tratada como retardada numa 3ª série, né? E o que eu fiz? Comecei a trabalhar, mostrando todo o procedimento da matemática, de repente eu desdisse, eu falei, eu expliquei a operação de um jeito errado, quando eu expliquei do jeito errado, ou seja, não ia dar o resultado que era pra dar, ela me olha com os olhos arregalados, assustados com medo de dizer que eu tinha errado, e diz assim: “Não é assim,... assim, assado?” Aí eu dei risada e disse: “Te peguei!”. Até aquela hora ela não estava com nada, ela pensava, quer dizer, ela não era retardada.*

Não havia suspeita de você que estava lidando com uma criança que não possuía necessidade especial?

*Até aquele momento eu tinha, não tinha certeza, a partir daquele momento eu passei a ter certeza que o problema dela era psicológico, ela teve algum... sei lá, alguma necessidade que não foi bem trabalhado onde colocaram ela, e por fim ela foi abraçando, foi vestindo, colocando aquela roupa nela e ela foi aceitando até ela chegar ali e eu dar um susto, chacoalhar ela e ela se manifestar, ela tinha raciocínio, ela falava, ela olhava e agia como uma criança de oito anos, que não conseguia pensar nada, se não tivesse que pegar e ver, e de repente ela estava raciocinando abstratamente, porque o que eu dei pra ela, eu falei, eu não escrevi nada, ela mexeu com o que ela pensava, então ela não era retardada. Foi pra mim uma alegria, pra ela foi maior, pra família então, nem se fala, que até então acreditava mesmo que ela era retardada. Essa foi minha primeira experiência com uma necessidade especial, com uma criança com necessidade especial.*

Você, após a descoberta, trabalhou isso com essa família?

*Chamei os pais, conversei com os pais, mostrei as etapas, falei que eles precisavam procurar, que provavelmente essa criança, sei lá, em algum lugar, alguém se enganou. E ela precisa sim, agora ela vai precisar de levantar, a auto-estima dela, porque ela foi convencida que ela*

*é retardada e ela não é. O pai dela me olhava assim, não acreditando, ele insistiu, e eu falei que ela não era, e pra obedecer, é aquela coisa, pra obedecer ela tinha todo procedimento de 5 ou 6 anos, agia como um bebezinho.*

Seria um tipo um condicionamento pré-determinado e aprendido?

*Era pra obedecer, agradar a família, né? Sei lá o quê, até o dia de hoje, não sei exatamente porque razão aquilo se levou tanto tempo para descobrir. Mas dali prá lá, ela foi embora, porque ela deu um sorrisinho assim pra mim, tipo ‘Tia você descobriu o meu segredo?’. E era um segredo dela, ela se fazia de retardada, ela tinha necessidades, ela tinha distúrbios de aprendizagem, ou seja, ela não entendia determinadas coisas e ainda pra piorar ela ainda agia como uma criança retardada, e não era. Essa foi minha primeira experiência. Depois nós tivemos outra, aqui mesmo nessa escola em 2002, nós tínhamos uma menina que ela era cadeirante, então em relação ao grupo, a sala em si ela sempre foi muito bem amada, acolhida, um pouco limitada. Sempre um pouco atrás, em relação à aprendizagem, mais que as outras crianças, mas, nosso maior trabalho mesmo era questão do banheiro, o uso do sanitário pra gente era bem complicad,... bastante complicado. Acho que isso é um dos maiores desafios da escola pública em relação às crianças assim.*

Como você se organizou então em relação a esse problema?

*Me lembro, me lembro que a gente, quando começava com mais necessidade, a tia vinha a gente ligava pra tia, a tia trocava, a tia limpava, porque tínhamos medo porque era uma criança, a gente não sabia se ia machucar, ninguém tinha o preparo, nenhuma capacitação pra cuidar de uma criança assim, chegar e mexer na genitália dela, limpar ela no caso.*

Percebe-se no seu discurso que você sempre vai no foco da família; você tem essa facilidade de envolvimento com a comunidade, com a família?

*Eu acho importantíssimo, se você não tem a família do lado, ou caminhando com você, não acontece nada, não flui. Porque assim, a criança fica conosco quatro ou cinco horas, mas e as demais horas do dia? Ela está com a família, então se a família não tiver um compromisso com essa criança, não quiser ajudar ela, é quase impossível que a gente venha fazer um trabalho cem por cento, a gente faz um trabalho cinqüenta por cento. E aí, o mais importante, que é a aprendizagem, que é o ultrapassar os limites, conquistar novos horizontes, não vai acontecer; e como educadora, uma das minhas metas, uma das minhas ambições, uma das coisas que mais prezo é isso, é ver uma criança ultrapassar o limite dela, olhar pra ela*

*chegando e ver ela saindo muito melhor do que ela chegou, com muito mais bagagem do que ela tinha.*

Dentro desse processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, você percebe que você encontrou algum entrave, alguns obstáculos?

*A gente sempre tem, porque é aquela coisa, uma coisa é você ser apaixonada pela educação, querer que todo mundo pense que nem você. Outra coisa é você ir levando isso para os outros, para os outros começarem a amar a sua idéia, os seus sonhos, sonhar com você. Você está sonhando sozinha, aí você tem que sair conquistando pessoas pra sonhar com você. Então, a gente sente um pouco de dificuldade sim. Algumas coisas que eu considero “entraves”: Por exemplo, eu tenho aqui uma criança, nessa turma da tarde que eu abri a última sala aqui. Eu tenho uma inclusão lá. O menino tem dezesseis anos, ele tem todas as dificuldades de aprendizagem, todos. Então, no primeiro momento, foi assim o professor e as crianças acolherem esse menino que chegou, porque ele era o diferente, é o diferente. Enquanto como diferente ele se comportou quietinho, olhando tudo, não dava muito sinal de vida. À medida que ele foi aceito, ele foi ganhando espaço, conquistando um novo espaço dentro da própria escola, na sala de aula. Então chega uma hora em que ele começa ganhar espaço na sala de aula, ele já começa mostrar algumas coisas que, algumas pessoas, aí vem a questão do cuidado com o preconceito, achar que porque é uma criança com necessidades especiais, ela necessariamente é bobinha, não tem atitude, que você, sei lá, atitudes mais fáceis de resolver, e não é. Crianças com necessidades especiais também surpreendem a gente também. No caso dele, foi a sexualidade dele. Ele está com dezesseis anos, ele descobriu na rua, que ele pode namorar, então ele veio trazer a idéia de namorar dentro da sala e os outros são crianças, aí a gente tem os entraves. Aí tem a família, aí entra na família de novo, a família vem reclamar que a filha está falando que “fulano” está perguntando quem é o namorado dela na sala, eu não quero isso! Aí você tem que estar sentando com as vós, pedir para os professores estarem orientando, chamando a mãe da criança com necessidade especial, esses são uns dos “entraves”. Então tem a família, a questão da adaptação que é o diferente entrando e não é uma coisa que vai acontecendo rápido. Tem uma coisa interessante que acontece, aconteceu muito com a D... . A D... tem limitação nas mãos, ela tem uma mão que não funciona e ainda puxa de uma perninha. Então a D..., quando chegou aqui no ano passado, nossa como ela sofreu! Então ela entrou no ginásio, os professores queriam dela, então é assim, fisicamente “quase não se percebe” porque ela está sentada. Então os professores, primeiro bimestre, cobravam nota vermelha. Então, a mãe*



veio desesperada aqui: “Minha filha é especial!”. Ai tem um pouco da mãe que exagera da limitação física da criança, você também tem que tentar ajudar a mãe a perceber que ele tem que ajuda o filho a não se ver como uma pessoa limitada, mas capaz de fazer outras coisas, ele tem uma limitação, mas é capaz de fazer bem outras coisas. Então é assim: eu acho que dentro dessa inclusão especial, a família é o fator, o elemento chave. É lógico que os professores num primeiro momento, eles ficaram depois assim: “Gente, a mãe veio aqui, vocês perceberam?”, “Nós não percebemos nada! É, mas não pode, vamos olhar com carinho pra ela, ela é uma inclusão, vamos dar um tempo pra ela, o ritmo dela é menos”. Ai que começaram. Então é uma coisa assim, que é um entrave. Demora um pouquinho, com a chegada do diferente, pra todo mundo ir se estruturando, se organizando pra atender aquela criança.

Você poderia responder o seguinte: pedagogicamente, a escola está preparada para a inclusão? A gente faz o que pode. Eu acho que assim, pra dentro do pedagógico, como nós temos que estar olhando a questão do limite da criança, sim. Eu diria que talvez, capacitado alguns professores, não. Porque se chegar uma criança com necessidade de atendimento de braile, nós não temos, nós vamos ter que capacitar professores pra estarem recebendo essa criança. Mas no pedagógico, não. Porque a gente procura oferecer pra essas crianças que chegam, o mesmo que as outras têm. É lógico que não com tanto, não enfatizando tanto, por exemplo, chegue até o último bimestre fazendo tal coisa, que seria “aquele que não tem nenhuma deficiência”, cognitivamente muito bom ou fisicamente também, em relação àquele que tem limitação, mas todo avanço pra nós e tudo que os outros têm, eles também, não é uma coisa assim. Então pedagogicamente, acredito que sim. Talvez na parte técnica, é que fica a desejar. Eu porque se me vem um cego, precisa de alguém, todos terão que ser capacitado para o braile, se me vem um auditivo, todos têm que ser capacitados para a libra. Se não, como é que fica essa criança? Fica meio perdidinha. Apesar de que eu tenho uma professora, que leciona em outra escola nossa da rede, que a criança é surda. A nossa curiosidade foi: “Você sabe libras?” E ela: “Eu não!”. Ela fez assim com a cabeça. “E aí como você está conseguindo trabalhar com ela?”, “Ah! Ela consegue ler lábios. Então pra sorte dela ela consegue ler lábios. Então ela está alfabetizando a criança”. Sorte dela coisa nenhuma, a comodidade dela. Porque por isso ela não precisa correr atrás de alguma coisa. E nem a “rede” vai estar ali. Apesar de que a maioria das escolas tem curso de libras. O professor só vai ficar sem capacitação, sem uma formação específica de atender as crianças com essa

*necessidade, se ele não tiver um compromisso com a educação, porque se não ele vai conseguir atender sim.*

Quais foram os objetivos que você percebeu, que você conseguiu atingir como gestora nesse processo, nesse tempo em que você estava iniciando como gestora de escola?

*Assim, o objetivo é aquele que eu disse. O primeiro objetivo é quem está, a equipe docente ou a equipe de apoio, que todo pessoal, quando recebe quando vem uma criança pra cá, que todo mundo abraça, acolha e tente ajudar. Cada um do seu jeito. Eu tenho pra mim, que todos que estão na unidade escolar, todos são educadores. É lógico alguns com a formação escolar específico, aí desses são cobrados mais, mas para os outros, independente, eles estão comprometidos em fazer com que a criança avance. Então assim, um objetivo meu, que eu já observei que eu já conquistei, que é importante para a inclusão seria esse: a criança chegou aqui, ela tem uma necessidade especial, a gente tenta respeitar essa necessidade, tenta fazer com que ela vá avançando, que ela vá conquistando, que ela vá ultrapassando, que ela vá se sentindo parte e não diferente. Isso a gente tem conseguido. Tanto é que o Fernandinho tá lá, já dando trabalho, porque agora ele quer falar de namoro com as meninas e as meninas são crianças, enquanto ele tem dezesseis, entendeu? Então, acho assim que nesse sentido a gente tem conseguido sim.*

Se você estivesse, assim, num grupo de cem gestores e pudesse usar da palavra, o que você falaria, “Olha, como gestora eu aprendi isto com a inclusão”. O que seria “isto” com a inclusão?

*Como gestora, eu aprendi que a gente não pode de maneira nenhuma, em momento nenhum da nossa vida, olhar pro outro, a diferença do outro, como se fosse uma coisa constante, porque naturalmente somos diferentes. E nisso, é o mais belo na aprendizagem. E a diferença é que traz novos conhecimentos, então graças a Deus que existe o diferente porque, se fôssemos todos iguais, não aprenderíamos nada.*

Está ótimo, eu te agradeço de coração porque eu acho que você nessa sua narração você conseguiu contribuir muito. Eu vejo que é uma gestora bem dinâmica, bem atuante, bem envolvida com as necessidades especiais das crianças, está de parabéns!

*Eu faço o que posso. Eu acho que (tô) no caminho ainda. Um dia eu chego lá. Um dia me torno uma profissional dez, eu (tô) no meio do caminho. Tenho muito que aprender.*

Obrigada.

*Obrigada você.*

## **B) Entrevista 2**

Bom dia gestora. Iniciaremos nesse instante uma entrevista sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares. Primeiramente gostaria de registrar um pouco da sua pessoa. Sua idade.

*37 anos.*

Estado Civil?

*Casada.*

Sua religião?

*Católica Apostólica Romana.*

Formação profissional?

*Superior em Pedagogia.*

Último curso?

*Inclusão, por volta de 15 dias, eu terminei um curso de inclusão e estou fazendo pós-graduação em Docência.*

Há quanto tempo você está na área da educação?

*Há 17 anos.*

Quantos alunos você tem, matriculados nessa Instituição?

*872 alunos, atualmente.*

Quais são os cursos dessa unidade? Dessa Instituição?

*Nós trabalhamos com um ciclo de nove anos – de 1ª ao 5ª e o EJA com a 6ª e 8ª, nesse semestre.*

Você tem os dados de quantos alunos com necessidades especiais você tem matriculados?

*Eu tenho dezenove alunos dentro da unidade. Eu tenho aluno com deficiência auditiva, deficiência física, síndrome de Down, eu tenho aluno com a inclusão social, o qual tem equitose e com a deficiência física nas pernas, mas não é cadeirante. É uma aluninha que precisa de uma atenção individualizada, da professora e dos coleguinhas na sala de aula.*

Como a gente já está nesse contexto de necessidades especiais, pra você, que definição você dá para alunos com necessidades educativas especiais?

*Eu acredito que todos nós temos uma deficiência, todos nós temos uma necessidade especial. Ela pode ser motor, ela pode ser cognitiva, ela pode ser física ou a deficiência na aprendizagem, o qual pode vir do social, da família ou outro tipo de deficiência, o qual dificulta a aprendizagem dessa criança.*

Quando você iniciou o seu trabalho, qual foi sua primeira vivência com alunos com necessidades especiais?

*Em 2002 eu tive uma aluna cadeirante, era ela tetraplégica, e os braços já estavam atrofiados. E essa aluna, a professora fez todo um desenvolvimento especial com ela em sala de aula, onde ela aprendeu a ler oralmente. Ela foi alfabetizada oralmente. Aquilo foi um marco no meu trabalho, principalmente visualizando ali o trabalho da professora, que foi um caso ocorrido na escola X, onde você passou, pela... com a diretora... .Esta foi um marco muito grande. E nós temos um caso de outro aluno, este atual que tem... que também foi feito um trabalho muito grande de socialização, com as nossas crianças, devido ser uma criança de ter passado por três escolas, e não ter conseguido ali ficar, devido problemas com o pai, com os próprios alunos. E quando ele chegou aqui para nós, nós fizemos todo um trabalho de inclusão com os nossos alunos com os nossos professores e hoje é um aluno totalmente incluído aqui dentro sem problema algum, nem de aprendizagem nem social.*

Você pode fazer um relato, enquanto gestora das suas vivências, como você narraria as suas vivências de crianças com necessidades especiais nesse processo de inclusão?

*Como eu disse a você, nós temos vários tipos de inclusão, né? E eu entendo desde aquele meu aluno que necessita ali, de uma ajuda até para o que comer dentro de casa, né, onde a gente faz todo um trabalho com este aluno para recebê-lo na escola com a merenda, como aquele que também precisa de um apoio mais individual, da coordenação, minha, do professor na aprendizagem, como aquele que precisa, no caso, de um outro tipo de apoio, de funcionários,*

*de professor e nós também na relação de sua deficiência física, onde a gente precisa adaptar a escola, como nós estamos nesse momento fazendo várias adaptações, para receber esses nossos alunos porque o nosso maior problema aqui atualmente é eles irem para o andar de cima. Nós temos um cadeirante no EJA adulto, o qual fará a 5ª série o ano que vem e ele foi um que nos cobrou muito. Como nós temos uma outra cadeirante, onde nós tivemos que adaptar a quadra para recebê-la, pois é uma criança que quer participar de tudo, né? Ela quer estar presente em tudo. E nós sentimos essa necessidade de mudar algumas coisas dentro da escola, inclusive comecei a fazer o curso, pensando nesses meus alunos, é como também o caso do meu aluno deficiente auditivo. O qual quando nós iniciamos o ano, dias depois ele sumiu da escola, eu fiz uma visita até à casa, foi onde fiquei sabendo que ele era deficiente auditivo, até aí eu não sabia, né? E fui conversar com os meus professores. Chegando a passar, quando eu passei o caso para os meus professores, aí que nós percebemos a nossa falha em sala, né? Como meus professores comentaram: “Nossa gestora, realmente a gente anda de um lado para o outro dentro da sala e não observa, porque não sabíamos a deficiência”. Hoje é um aluno atuante, está conosco, conseguimos emprego para ele dentro da prefeitura, né? E está ali em ótimo desenvolvimento. Como todos os alunos que nós tivemos aqui, como inclusão, com alguma necessidade especial, graças a Deus, estão caminhando e estamos conseguindo os objetivos.*

Eu observo que você usa muito o termo “nós”, uma gestora bem democrática, talvez. Quando você fala “nós”, você está se referindo a quem?

*Aos professores e aos funcionários em geral, porque um depende do outro, né? Como eu tenho meu caso, dessa aluna que eu comentei com você, que tem os problemas na perna, né? O inspetor de alunos tem que levá-la. Tem que subir, tem que descer as escadas. Hoje não, porque nós temos a rampa. Então ele sobe antes do horário, desce com ela sozinha. Então é um apoio mútuo, tem que ser. Desde a nossa cozinheira a tia da limpeza, nossos professores, coordenação e eu que estou na direção, né? Porque se não, a gente não consegue avançar. Não tem como. Esse professor muitas vezes, a gente o vê angustiado, como nós temos uma outra aluna, ela é D. A., e nós arrumamos umas pranchas grandes para a professora poder fazer um trabalho diferenciado, tem o apoio da mãe, pedi para que a mãe viesse, a mãe acompanha na sala de aula, durante três dias na semana. Conseguimos creche para o bebê dessa mãe, para que ela possa estar com a filha no período da tarde. Então é no geral. Família, eu, coordenação, professores e funcionários.*

Você dentro desse processo, você percebeu, notou alguns entraves para o sucesso para ele ocorrer?

*Sim. A família normalmente ela tem medo. Quando se fala em tirar a criança. Nós recebemos esse ano, por exemplo, eu recebi quatro alunos do EJA e eu convidei essas famílias a virem até à escola. Ela conheceu... elas conheceram a escola, nós mostramos a nossa proposta, nós junto com o diretor do Beija-Flor, que é da escola especial do município, junto com o diretor nós mostramos o nosso trabalho para esses pais, para que esses pais sentissem a segurança de deixar essas crianças conosco. Então nós conseguimos, essas crianças estão num ótimo desempenho, no noturno, tranqüilamente, essa é uma dificuldade que a gente sente. Outra dificuldade muitas vezes é o professor. Ele tem angústias de como trabalhar, de que forma trabalhar. É aí que nós fazemos intervenções, trocamos experiências, para nos ajudarmos. Muitas vezes, a própria criança ela também tem insegurança, né? Mas, os maiores entraves em si, seriam esses dois: a insegurança do professor, muitas vezes em seu trabalho e o da família.*

Essa insegurança, você justifica como?

*Talvez até o medo, né? Por ser, muitas vezes a família acha que essa criança é diferente digamos assim, né? Então ela estar no meio dos outros, como que seria? “Será que seria normal? Será que ela sofreria alguma...”. Que nem o Jonathan, o Jonathan foi minha... que passou por três escolas. Quando ele chegou aqui conosco, que é o aluno que nós temos, que tem equitiose, quando ele chegou aqui conosco, a primeira fala da mãe é para não deixá-lo sofrer. Ou seja, para não deixá-lo ouvir coisas de outras crianças, do qual faria mal a ele. Então a gente sentiu assim uma angústia dentro dela, né? Do que ele iria ouvir dos outros alunos? Ele era muito resolvido, ele é resolvido, com o problema dele, mas os outros alunos ali, quando olhavam sentiam de alguma forma algum medo.*

Quais objetivos que você percebe que já conseguiu atingir, já com esse processo de inclusão?

*Tanto no social, que nós já conseguimos atingir, como na aprendizagem. Nós não temos nenhum aluno de inclusão, com problemas que não estejam acompanhando a escola regular, nenhum.*

Que metas você ainda percebe que pretende desenvolver, alcançar com o processo de inclusão?

*A nossa meta é sempre tentar incluir o máximo possível esse aluno, dentro da sociedade. Que ele possa atuar como cidadão, e acompanhar os colegas de sala de aula.*

Enquanto gestora, o que você poderia deixar assim de exemplo, a um grupo de gestores que estão querendo participar da inclusão? Narre o que você teria, que mensagem você passaria a esse grupo de gestores?

*Buscar sempre. Muitas vezes, você acha que não tem condições, a gente sente medo, acha que não vai poder ajudar esse professor. Mas quando você procura, conversa. Nós mesmos temos muito apoio da secretaria, sempre que necessitamos, a secretaria está sempre nos apoiando. A secretaria tem dado capacitação para os professores com relação à inclusão. Isso deixa muito mais fácil o problema, né? De como trabalhar, o que fazer para ajudar essa mãe. Como nós também temos a saúde escolar. Então, sempre que nós temos necessidade, nós buscamos, nós vamos, procuramos ajuda, né? Isso torna mais fácil, sempre.*

Tá ok, então. Obrigada. Agradeço a sua colaboração.

*De nada. Estou à disposição.*

### **C) Entrevista 3**

Boa tarde, nós demos início a nossa pesquisa de entrevista com crianças com inclusão e gostaria de conhecê-la melhor. Você poderia me dizer qual a sua idade?

*Eu tenho 45 anos.*

Tua religião?

*Eu sou evangélica.*

Estado civil?

*Casada.*

Formação profissional?

*Eu tenho habilitação em Pedagogia, Licenciatura Plena.*

O ano em que você concluiu o curso?

*2003.*

Você tem algum outro curso recente que você realizou?

*Não. Estou realizando Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva.*

Você desempenha outras atividades, outras funções?

*Profissionais, só (a nível da) rede municipal.*

Há quanto tempo você atua na área de educação?

*Em torno de 20 anos.*

Nossa em experiência então, você vai ter muito que falar, hein?

*É, mas é assim, sempre fazendo mudanças, tem sempre algumas modificações, até a nível assim de conhecimento a gente fica nessa busca, né? Se eu disser que 20 anos atrás é a mesma coisa de hoje, eu estaria mentindo, porque a gente avançou muito, porque tem muita bagagem pra ir buscando, e a gente vai trocando experiência.*

Você começou há 20 anos, no quê?

*Eu comecei quando fiz o magistério, e já comecei a trabalhar em escola mesmo, em escola de primeiro, 1<sup>o</sup> à 4<sup>a</sup>série, e trabalhei também com ginásio.*

Nessa fase, você ouvia falar de crianças com NEE?

*Não claramente como hoje. Era uma coisa mais na “surdina”, assim não tão claro, como a gente vê hoje, mais esclarecedor. Era uma coisa mais escondida. Talvez, pelas pessoas não terem um conhecimento do que é educação inclusiva, muitos não se habilitavam a falar, ou discutir sobre a questão.*

Aqui na tua Instituição, você tem quantos alunos no geral matriculados?

*Eu tenho em torno de 405 alunos.*

Com necessidades educativas especiais?

*Pensando na parte cognitiva, social e física, eu diria, física é o que temos menos, né? Vamos dizer em torno de dois a três alunos. E da parte assim social e cognitiva, eu tenho dezesseis salas de aula, dois ou três alunos por sala.*

Como você define, para mim, NEE? Que alunos seriam esses?

*É que é assim, vendo a questão como eu falei, de 20 anos atrás, a gente pensava que a criança que tivesse alguma diferença de outras crianças, (digamos) chamadas normais, elas teriam que estar num espaço diferenciado, né? E hoje a gente vê que essas crianças têm que*



*ser integradas à escola regular. Então crianças com necessidades especiais são crianças que, talvez não tenham, ou seja, precisam estar hoje no ensino regular. São crianças com alguma defasagem e que precisam estar inseridas no ensino regular.*

Você poderia relatar sua vivência como gestora, dentro desse processo de educação inclusiva, com essas crianças com necessidades especiais? Assim, seu percurso, uma experiência, um relato de experiência vivida?

*Se eu for novamente voltando aos meus 20 anos, eu diria que eu não, até uns cinco ou seis anos atrás não teria muito que falar. Porque como eu falei, nem todas as crianças tinham essa facilidade de estar no meio de outras no ensino regular. Mas vindo, vamos dizer, mais claramente aqui pro município de..., eu tive um clareamento maior, consegui interagir com outras pessoas sobre essa questão. Então a gente vê crianças às vezes com dificuldades cognitivas, não tendo facilidade para aprender determinados conteúdos, outros mesmos por questão social, outros com dificuldades físicas, na questão da visão, do próprio corpo humano dela, eu vejo que sabe, hoje eu tenho uma, um conhecimento melhor e uma vivência melhor, porque nós temos aqui. Então você consegue socializar, conhecer essas crianças, você consegue perceber que eles no dia-a-dia, através da interação eles não são diferentes. Acabam tendo alguma dificuldade, mas que no meio do grupo dos próprios colegas, eles se tornam iguais aos outros. Então assim, eu vejo minha vivência bem positiva, de construção, porque eu mesmo como pessoa consigo me ver diferente. Assim, diferente em acolher, em participar, em viver e em fazer parte da vida dessas crianças, a nível da escola e eles em relação a gente também.*

Você me falou assim: “A gente consegue conhecer”. Você como gestora, como você consegue estar mais próxima dessas crianças?

*Vamos assim: de uma forma prática, digamos pela acolhida. Quando essas crianças chegam até nós, nem sempre os pais têm facilidade de falar das dificuldades que essa criança tem. Então a gente faz um trabalho de acolhida com os pais, primeiramente; conhece um pouco da história da criança, quando ela vem para a escola, a gente também tem esse processo de acolhida, de apresentar a escola, de estar apresentando os colegas, o próprio professor já consegue acolher essa criança de uma forma bem camarada, como se fosse uma família mesmo. Então é assim, é um trabalho mais de acolhida, de interação e no dia-a-dia ele vai tomando espaço, como se fosse espaço dele mesmo.*

Você se lembraria de algum caso, de alguma criança com necessidade especial, que você tivesse vivido isso mais praticamente aqui dentro?

*Lembro. Nós temos no 2º ano A, uma criança chamada... Ele tem deficiência física. Não, nada assim alarmante, mas ele tem dificuldade de locomoção. Até um tempo atrás ele fazia parte de um outro espaço educativo. E depois de alguns trabalhos, ele foi levado a estar participando de uma escola de ensino regular. E por morar próximo a nossa região, foi a nossa escola escolhida. Então veio a família, a gente fez todo um trabalho de mostrar como era a escola, os profissionais se aproximaram dessa família também, conversaram muito. A própria criança veio antes, conheceu o espaço, seja do banheiro até o pátio, a quadra, ele tem conhecimento de todo espaço, né? Então, a partir daí foi feito esse trabalho de aproximação, e hoje ele nem precisa muito assim de apoio das pessoas em si, porque ele mesmo sozinho consegue se locomover e pelo auxílio dos próprios colegas que tem ali como um colega a mais e de igual, e nem dá muita importância à dificuldade dele de locomoção.*

Esse trabalho que você fala, seria basicamente esse processo da inclusão?

*Exatamente.*

Pra esse processo de inclusão dessas crianças estarem acontecendo, você algum momento percebeu dificuldades que surgiram, alguns entraves, que você enquanto gestora falou: “Puxa, isso bloqueou, atrapalhou esse meu processo”?

*Em relação ao espaço escolar, ao pessoal, à equipe que a gente tem, eu acredito que não. Porque assim, uma grande coisa que nós achamos relevante é o apoio que a Secretaria Municipal de Educaçã, dá aos profissionais, principalmente ao nível de capacitação. A gente tem muita capacitação. Em relação à questão de educação inclusiva ou a inclusão em si, a gente tem muito reforço. E quando há alguma dificuldade, a gente tem o apoio do supervisor, e de outras pessoas especialistas, como o Saúde Escolar, pra estarem orientando a gente. Mas às vezes, a gente percebe assim um entrave a nível da família. Por quê? Porque a gente percebe que é assim, é como a mãe, a mãe é como se fosse uma galinha ali, ao redor dos pintinhos que tem medo de soltar o seu filho, pra um mundo diferente. Porque essa criança sempre esteve na dependência da família, na dependência da mãe ou num espaço mais restrito. E ele sendo inserido na escola de ensino regular, o espaço é bem maior, há uma quantidade maior de profissionais e coleguinhas. Então a gente às vezes sente um pouco mais de dificuldade de relutância em relação à família. Mas aos poucos, a gente vai mostrando o nosso trabalho e vai sendo também contornado de uma forma bem tranquila.*

Você acha que esse medo da família esteja relacionado à discriminação que o filho possa ter?  
*Pode ser sim. Assim, pela cultura que a gente carrega de muitos acharem que, por a criança ser diferente, ela tinha que ser reservada, não poderia nunca estar no meio de outras. Mas é como falei, o tempo é que vai trazendo as modificações e as diferenças.*

Você tem assim, objetivos que você programou para esse processo que você já tenha conseguido atingir?

*Olha, acredito que o objetivo, um dos maiores, é em relação ao próprio pessoal, que trabalha, que está no convívio diário com essa criança ou outros que possam estar com essa mesma, nesse mesmo quadro. Então é assim, graças a Deus é uma dificuldade que eu não vejo com gravidade, que é como falei, tem o suporte da própria secretaria do município em si, em estar trabalhando com a inclusão. E assim, outras questões, como na parte física, como o..., ele tem dificuldade de locomoção, mas no nosso PPP, a gente já colocou, já inseriu algumas situações, como primeiro a construção de um corrimão para facilitar ele na entrada. Porque a questão de rampa, nem tanto, porque a escola, o acesso até a sala de aula dele já tem esse rampeamento. Mas assim, um corrimão, uma facilidade de rampa na própria quadra de Educação Física, a gente já solicitou através do PPP e documentos diretos pra Educação.*

Você teria, assim, alguma mensagem pra dizer pra outros gestores que estejam trabalhando com esse processo de inclusão, dentro da tua vivência?

*Eu acho que o único conselho é não ter medo. Não ter medo e aceitar o desafio, como uma coisa assim, que pode fazer com que a gente cresça. E é muito gostoso quando a gente consegue crescer com o outro. E o outro que eu falo é a própria criança com dificuldade, são aqueles que são considerados normais, a equipe que você interage dia-a-dia, desde a tia da cozinha até o inspetor, a secretária, todos que estão em contato com essas crianças, com essa dificuldade, com essa questão da inclusão, então é para que se animem mesmo e abracem com carinho.*

Está ótimo. Muito obrigada, por ter participado da pesquisa, logicamente e diretamente para as crianças de inclusão, que é uma pesquisa que ficará disponível pra essa área. Obrigada!

*De nada, obrigada.*

**D) Entrevista 4**

Bom dia. Antes de iniciar basicamente as perguntas dentro do tema inclusão, eu vou precisar conhecer um pouquinho você. A sua idade?

*Tenho 38 anos.*

Estado civil?

*Sou viúva.*

Sua religião?

*A minha religião é meio indefinida, mas acho que já sou evangélica, viu? A gente tá mais pra esse lado do evangélico.*

A sua formação acadêmica?

*Eu tenho magistério e estou terminando Pedagogia.*

Há quanto tempo você está nessa Instituição?

*Aqui, aproximadamente, dois anos.*

E na área do magistério?

*Há dezoito anos.*

Você tem quantos alunos matriculados nessa escola?

*120 alunos.*

E com necessidades especiais?

*Com necessidades especiais, eu tenho três deficientes auditivos, eu tenho um aluno disléxico e eu tenho dois alunos que a gente tá assim estudando, esperando um diagnóstico, né? Mas que é assim uma deficiência mental, assim leve ou moderada.*

Eu gostaria que você me falasse, nesses dezoito anos, qual foi a sua primeira vivência com criança com necessidade especial?

*Criança com necessidade especial, eu penso assim, né? Criança com necessidade especial, não é só aquela aparente, né? Aquela criança com dificuldade de aprendizagem, que ela*

*necessita de uma atenção especial, então essa é uma criança com necessidade especial. Não precisa ter exatamente a deficiência física ou mental. Passei por várias crianças, com esse tipo de necessidade, mas acho assim que o foco principal, que fez a gente crescer, a gente amadurecer, a gente conhecer a fundo o que era inclusão, foi aqui no Paiol.*

Então, como gestora dessa Instituição, gostaria que você relatasse então, a sua vivência com essas crianças.

*Bom, quando cheguei há dois anos atrás, que nós nos deparamos com, assim porque era, é uma escola pequena. Vamos pensar assim. O ano passado, eu só tinha 80 alunos. E nesses 80 alunos, nós tínhamos 5, 6 aliás, 6 alunos com deficiência, com algum tipo de necessidade especial. Nós tínhamos os D. A., nós tínhamos um deficiente mental moderado também, que era da Educação Infantil, e então foi um choque muito grande pela quantidade de alunos que nós tínhamos. Uma escola tão pequena, com um número tão grande de crianças com necessidade especial. Então foi assim, foi um choque mesmo. E pra dizer que nós sabíamos como lidar com essas crianças, também nós não sabíamos, porque também não conhecíamos. Tivemos que estudar muito, conhecer, conhecer a especificidade de cada criança pra poder trabalhar com eles. Ainda tivemos a questão do apoio da família, de conhecer a família, de como essa família vive, o que esta família pensa em termos de educação, o que essa família pensa que essa criança necessita pra caminhar sozinha. Então, a família dessas crianças, naquele momento, elas foram assim primordiais pra gente, porque eles ofereciam informações, subsídios. Coisa que nós não tínhamos. Nesse ponto, a família foi assim primordial. E conhecendo toda realidade, começamos a buscar ajuda. Saúde Escolar, curso de libras. Porque até então, essas crianças se comunicavam por gestos que elas conheciam em casa. Não era nada assim, universal ou de uma conversa maior que dava pra todo mundo compreender, né? Então isso também foi difícil. Como você conversa com a mão dela? Então era complicado pra gente. Então fomos conhecendo o curso de libras, nós fomos conhecendo, o Saúde Escolar que apoiou e nós fomos buscando nesse caminhar estratégias para trabalhar melhor com essa criança. Que não bastava que ele estivesse aqui no Paiol. Nós precisávamos que ela também se desenvolvesse. Isso foi assim um aprendizado muito grande, nós aprendemos muito durante esses dois anos. Que assim de conhecer uma educação de fato, e fazer uma educação de fato. Nós falávamos assim, que no que depender de nós, nós tínhamos que trabalhar. Buscar subsídios, estudar muito, ler muito, pra poder trabalhar melhor com essas crianças. Foi um primeiro ano assim que, hoje nós caminhamos assim muito melhor do que nós trabalhamos o ano passado. Em termos de PPP, demos uma*

*mudada para direcionar bastante o foco em cima dessas crianças. De estabelecer metas para elas. Algumas dessas metas nós até conseguimos alcançar. Outros nós ainda estamos caminhando, porque a gente sabe que é um processo em construção, que é demorado, né? Que cada criança tem um ritmo e o ritmo deles é diferente da gente, né? Às vezes a gente foca assim que metas e expectativas que às vezes a gente não consegue alcançar. De deixar muito claro isso pro professor também, que não é assim a culpa dele, de repente que a meta que ele estipulou, a criança não conseguiu alcançar. Mas que é o tempo daquele aluno, acompanhar, registros, muitos registros para você poder avaliar essa criança, mais tarde, mas foi um aprendizado muito grande que o Paiol cresceu muito com a inclusão.*

Você me falou de metas. Quais seriam essas metas que você projeta no seu PPP, para as crianças de inclusão?

*Eu penso assim que até o final do ano, nós gostaríamos assim que eles estivessem lendo, escrevendo, com todas as competências e habilidades da leitura e da escrita, mas por outro lado, a gente pensa também assim, que se de repente nós não alcançarmos essas metas, nós vamos priorizar outras coisas. De repente ele saber conviver em sociedade, ele saber pegar um ônibus, ele saber comer sozinho, ele aprender a comunicar com outras pessoas, sozinho. Então assim, nós focamos essas metas: a formação do ser integral. Porque gostaríamos muito que eles saíssem lendo e escrevendo, igual eu tenho o J... que está alfabetizado, o D.A. Mas eu tenho a M... que nós não conseguimos alfabetizar, a Mônica. E a gente acha assim, que vai ser um processo mais demorado com a M... Então, as metas que nós temos pro J... hoje, é diferente das que nós temos pra M..., das que nós temos pra T..., que é deficiente auditiva.*

Você percebe se surgem alguns entraves para suas metas não serem concretizadas? Quais seriam eles?

*Acho que seria assim a dificuldade que o professor tem em trabalhar com esse aluno em sala. Acho que um desses entraves seria esse. Outra questão também que eu acho assim, a questão da família mesmo. A família ter uma preocupação maior, dar um apoio maior pra essa criança, no que acha que precisa. A família precisa se conscientizar de “Posso buscar ajuda ou não, meu filho pode melhorar?” Porque às vezes a escola oferece, mas a família precisava também conhecer a fundo essa deficiência, buscar ajuda, acho que isso também seria um dos fatores que acabam, que dificultam um pouco o professor.*

Na tua visão, o que é que você mais conseguiu aprimorar, enquanto gestora lidando com essas crianças?

*Acho que é a capacidade de conviver com o outro, conviver com a diferença, de aprender com eles, né? De buscar subsídio também de estudar, essa questão acho que foi o ponto principal assim da gente, foi de buscar o conhecimento.*

Anteriormente, antes de eu iniciar a gravação, você me falou da LDB, ela fica preferencialmente em escola regular. Também na sua visão de gestora, você acha que há necessidade dessa palavra preferencialmente?

*Bom eu penso assim, que essa criança na escola regular, ela... a chance dela aprender a conviver com o outro é bem maior. Mas acho assim que não só focar na questão da criança com deficiência, é focar o educando em si, todos os alunos precisam de estar em contato com o outro, de estar com educação de qualidade, né? Que não só a questão do aluno especial, acho que a questão em si.*

Você acha que seus objetivos de gestora estão sendo cumpridos dentro desse processo de inclusão?

*Estão. Pode ser que a expectativa da gente seja muito grande, né? Mas acho que hoje, a gente consegue direcionar melhor, a gente consegue perceber melhor as coisas e com certeza, a gente tem caminhado bem e os objetivos estão sendo alcançados.*

Eu agradeço muito, por você ter colaborado nessa pesquisa.

*Então, se você quiser que eu escreva alguma coisa, para sintetizar melhor, deixar as perguntas, eu sintetizo melhor, porque eu estou falando muito assim. Porque eu falo demais, às vezes eu me pego, porque falo demais, entendeu?*

Eu acho que nós demos conta do fundamental, que é a sua vivência, o seu tempo dedicado às crianças, a sua experiência adquirida, seu processo de link de gestora com a comunidade, com a família, né?

## **E) Entrevista 5**

Podemos começar, então? Vou iniciar conhecendo um pouquinho você. A sua idade?

*Eu tenho 43 anos.*

Estado civil?

*Separada.*

A sua religião?

*Sou católica.*

A sua formação acadêmica?

*Pedagogia.*

Último curso realizado.

*Eu fiz esse curso de capacitação para professores alfabetizadores.*

Você está na área da Educação há quanto tempo?

*Ah, deixa eu ver... 22 anos.*

Você se recorda da sua primeira experiência com crianças com necessidade especial?

*Assim, diretamente, que eu pude observar, foi depois... eu comecei como diretora, né? Porque enquanto eu tava na sala de aula, eu não (coisei) tanto. Como diretora foi em 2005.*

Como você conceituaria a criança com NEE?

*Bom, eu acredito que sejam aquelas quando o padrão normal, né? As estratégias normais que o professor utiliza, não atinge, eu acho, tenho visto assim.*

Aqui na sua Instituição, que você é diretora, você tem quantos alunos no total matriculados?

*Nós temos 74 alunos.*

E o número de crianças com necessidades especiais?

*Assim, é como eu disse. Deficiência mesmo, nós não temos. É, com dificuldades de aprendizagem e de socialização. Isso nós enfrentamos.*

Poderia relatar, sua vivência de gestora, com crianças com necessidades especiais? Educativas especiais?

*Assim o primeiro impacto é meio que assustador, fica assim aquela coisa: "Ah, será que eu vou saber, como agir?" E é assim, mas depois, a gente vai recebendo orientações também, nós tivemos apoio da saúde escolar e tudo mais, que vai orientando e a gente vai tentando.*



Nas entrevistas, nesse caminho dessa pesquisa, me falaram do apoio do Saúde Escolar. Você poderia explicar um pouquinho como que é este apoio?

*Ah! Esse apoio, muitas vezes, nós encaminhamos as crianças prá lá, né? Eles são atendidos pelas psicólogas, pelas psicopedagogas e elas dão retorno. Às vezes, nós procuramos por ela para pegar uma orientação, de contar como (está) agindo na escola com essa criança. Porque às vezes, tem assim uma grande preocupação, às vezes a gente tenta, dar muito carinho, e muitas vezes não é por aí, né? Às vezes você precisa ter uma certa rigidez, para poder estar, recebendo retorno dessa criança, né? Então é assim, eles orientam dessa forma.*

Dentro desse processo de implantação de crianças com necessidades educativas especiais, quais são as metas que você projeta pra esse processo?

*Acho que é o mesmo de toda a educação, né? De (tá) (tá), o quê? Fazendo com que a educação, seja igual pra todos, (tá) conseguindo com essas crianças o mesmo que conseguimos com todas.*

Você teria assim, alguns entraves, dificuldades que ocorreram no processo de implantação da inclusão com essas crianças?

*Olha, o principal deles é a família. Porque muitas vezes a escola percebe alguma coisa, mas a família não aceita, não admite. Aí, leva um tempinho, até que a família aceite, pra estar encaminhando, pra que a família leve e às vezes, a insegurança do professor também que fica achando que não vai ser capaz de enfrentar aquela situação. Esse tipo de coisa.*

Qual foi, assim, a maior aprendizagem sua, como gestora, no processo de inclusão?

*Como aprendizagem... Ah! É isto de descobrir que todos são capazes de aprender. Essa foi a maior. Porque no primeiro momento, dependendo da deficiência da criança, você acha que não vão aprender, não vão se desenvolver. Eu pude perceber, que não é verdade. Eles conseguem, do seu jeito, da sua maneira, mas eles conseguem.*

Você se lembra assim, de momento, de alguma vivência prática, com algum caso, no processo de inclusão de crianças com NEE?

*Bom, ultimamente lá no J..., nós temos o T... que ele não conseguia mesmo conviver com os colegas, né? Ter uma interação positiva, e hoje em dia ele já consegue. Assim em questão de aprendizagem mesmo, muita coisa não. Mas no comportamento, ele já mudou muito.*

Qual seria então, a sua função dentro desse processo? A sua participação, como você vê a sua participação de gestora dentro desse processo de implantação?

*Eu acho que é uma troca que acontece. Ao mesmo tempo, que a gente oferece alguma coisa pra eles, algum aprendizado, eles também estão fazendo com que a gente aprenda sempre.*

Tá ok! Você teria algo mais para falar sobre o processo de inclusão?

*Eu acho que nós precisamos estar sempre nos preparando cada vez mais, né? Com capacitações, com orientações, pra estar sempre se preparando melhor.*

Está ótimo. Obrigada, gestora. Então, esse realmente é um trabalho em que você colaborou e é dentro desse perfil de estar capacitando mais, buscando mais, aprendendo mais a lidar com a diversidade.

*Disponha.*

## **ANEXO 03 – CARTA DE INFORMAÇÃO AO DIRIGENTE RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

### **CARTA DE INFORMAÇÃO**

Sou Darci Schunck da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, orientada pela Profa. Dra. Elisabeth Becker. Meu mestrado constará de uma pesquisa que se propõe a investigar as vivências de gestores escolares no processo de implantação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares. Para tal estudo, solicitamos a sua autorização para a indicação de escolas que trabalham com crianças com necessidades especiais e para que possam ser realizadas nestas as entrevistas com os respectivos gestores escolares acerca do processo de implantação. Tais gestores, após autorização prévia assinada, passarão a ser os participantes desta pesquisa e, através da descrição de suas vivências no processo de inclusão durante a entrevista, apresentarão os dados. Considera-se que os dados a serem abordados e o contato interpessoal não oferecerão riscos importantes, físicos e/ou psicológicos, aos colaboradores e à instituição. As entrevistas serão gravadas em áudio e este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação da instituição. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelos e-mails abaixo mencionados. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
 Darci Schunck da Silva  
 Pesquisadora  
 darcischuncksil@hotmail.com

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Elisabeth Becker  
 Orientadora: bethbe@mackenzie.br

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, responsável pelas Instituições, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos serviços e procedimentos aos quais os participantes serão submetidos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância que a pesquisa proposta seja realizada.

Fica claro que o responsável pela instituição pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
 Representante da Instituição  
 Ilm(o). Sr(a). Secretário Municipal de Educação.

## ANEXO 04 – CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

Sou Darci Schunck da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, orientada pela Profa. Dra. Elisabeth Becker. Meu mestrado constará de uma pesquisa que se propõe a investigar as vivências de gestores escolares no processo de implantação de inclusão escolar.. Para tal estudo, obtivemos a autorização da Secretaria da Educação, para que possam ser realizadas nas escolas comuns da rede municipal de ensino que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais, entrevistas com gestores escolares acerca do processo de implantação da inclusão escolar. Os senhores gestores, após a assinatura do termo abaixo, passarão a ser os participantes desta pesquisa. Para isso concederão uma entrevista na qual farão a descrição de suas vivências no processo de inclusão, o que constituirá os dados da pesquisa. Considera-se que os dados a serem abordados e o contato interpessoal não oferecerão riscos importantes, físicos e/ou psicológicos, aos colaboradores e à instituição. As entrevistas serão gravadas em áudio e este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação da instituição. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelos endereços abaixo mencionados. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia deste documento ficará com você e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora (Darci Schunck da Silva)  
Instituição

\_\_\_\_\_  
Gestor responsável pela

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do gestor escolar participante

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)