

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**

JÚLIA ROSÁRIO FRANK NEJAR

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO PCD:
ENTRAVES ADMINISTRATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2022

JÚLIA ROSÁRIO FRANK NEJAR

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO PCD:
ENTRAVES ADMINISTRATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em Administração.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Claudia Sirangelo
Eccel Alvim

PORTO ALEGRE

2022

JÚLIA ROSÁRIO FRANK NEJAR

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO PCD:
ENTRAVES ADMINISTRATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em Administração.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Claudia Sirangelo Eccel Alvim

Conceito final:

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Claudia Sirangelo Eccel Alvim - UFRGS

Prof^a Dr^a Maria Tereza Flores-Pereira - UFRGS

Dedico este trabalho ao meu irmão Rodrigo, com todo o amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Quando leio este trabalho finalizado, quase me esqueço de todas as dúvidas que acompanharam a sua realização. Houve (muitos) momentos em que olhei para tudo o que precisava ser feito e fiquei com medo de não conseguir, de não entregar algo à altura do tema ou das minhas próprias expectativas.

Entretanto, sempre estive cercada de pessoas incríveis, e foram elas que me apoiaram, me incentivaram e possibilitaram que este trabalho - do qual eu muito me orgulho - tomasse forma. A elas: o meu mais profundo e sincero obrigada.

Obrigada, pai, por todo o teu esforço para que eu pudesse ter uma educação de qualidade, e por sempre acreditar em mim e celebrar as minhas vitórias (mesmo antes de elas acontecerem!). Tu nunca duvidou de mim, nem por um segundo, e eu quero que tu saiba que, sem ti, nada disso aqui - o meu sonho - seria possível.

Obrigada, mãe, por ter sido o grande alicerce emocional deste trabalho. Perdi a conta de quantas vezes te fiz ouvir (e opinar) em trechos ou quantas vezes tu teve que acalmar as minhas angústias e me assegurar de que eu conseguiria. Desse jeito tão teu, tu foi a minha rocha durante esta fase - assim como foi durante tantas outras - e eu só consegui porque te tive aqui comigo. O que tu fez por mim, por *nós*, todos esses anos... eu nunca vou conseguir te agradecer ou retribuir o bastante.

Obrigada Rodrigo e Lorenzo, meus irmãos queridos, por existirem. Vocês me enchem de vontade de fazer o meu melhor, todos os dias.

Obrigada, vó Beth (*in memoriam*) e vô Frank (*in memoriam*) por, independente da distância, preencherem as minhas recordações de afeto. Vocês habitam os meus pensamentos o tempo todo e me dão força quando preciso. Queria poder abraçá-los neste momento e comemorar, mas sei que estão comigo da sua própria forma.

Obrigada, dinda e tio Deco, pela 'Convenção dos Franks', que me deu um gás final para concluir a escrita deste trabalho, e por todo o suporte depois que a vó nos deixou. Apesar da saudade dela ser imensa, fico feliz por estarmos mais unidos.

Enfim, obrigada, família. Amo muito todos vocês!

Obrigada, amigos que estiveram comigo, torcendo pelo meu sucesso.

Obrigada, entrevistados, por terem cedido um pouco do seu tempo para falar comigo e confiarem suas experiências a mim. Um agradecimento especial para P1, te reencontrar durante a aplicação da pesquisa foi uma grata surpresa.

Obrigada, Claudia, por aceitar ser a minha orientadora e me guiar nesta fase. Não foram poucas as vezes em que pensei no quão feliz e acertada foi a decisão de te fazer o convite. Os teus conselhos e a tua gentileza tornaram a elaboração deste trabalho infinitamente mais simples.

Obrigada, UFRGS, por tudo. Estudar nesta instituição foi um grande privilégio. Vou guardar esses anos de aprendizado no meu coração, com muito carinho.

Obrigada, Deus, por me trazer até aqui.

RESUMO

Este trabalho teve, como tema, a investigação de possíveis entraves administrativos enfrentados por gestores escolares para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas de Porto Alegre. Sua realização justifica-se devido a importância da gestão escolar para o fazer da educação inclusiva, ao número pequeno de trabalhos com ênfase na rede escolar privada e a menor quantidade de alunos com deficiência incluídos nesta. Examinou-se o panorama de pessoas com deficiência na sociedade, na educação e no trabalho, a legislação da educação inclusiva e pesquisas recentes no tema. A metodologia foi um estudo de caso exploratório e qualitativo, com análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de campo. Como resultado, liderança diretora, interesse, gestão democrática, formação continuada, polivalência e valores foram facilitadores, e formação inicial, resistência da comunidade, contexto mercadológico, acesso difícil a serviços de apoio e falta de suporte do poder público foram dificultadores para a escola pesquisada. Constatou-se, também, diferenças na inclusão escolar de distintos tipos de deficiência e efeitos positivos ocasionados pela educação inclusiva, na percepção dos participantes. A escola pesquisada demonstra ter uma prática consolidada na educação inclusiva e, embora ainda persistam alguns desafios, os entrevistados compreendem que a educação inclusiva é consequência de um processo contínuo.

Palavras-chave: educação inclusiva; gestão escolar; inclusão escolar; perspectiva inclusiva; pessoa com deficiência; rede escolar privada.

ABSTRACT

This paper had, as its theme, the investigation of possible administrative barriers faced by school managers for implementation of inclusive education in private schools in Porto Alegre. It is justified by the importance of school management for the implementation of inclusive education, by the few studies with emphasis on the private school system, and by the even fewer students with disabilities included in such system. The panorama of people with disabilities in society, in education, and at work, the legislation of inclusive education, and recent research on the theme were topics examined. The methodology was an exploratory and qualitative case study, with document analysis, semi-structured interviews, and field observation. As result, principal leadership, interest, democratic management, continuous qualification, versatility, and values were facilitators, and initial formation, community resistance, market context, difficult access to support services, and lack of support from public authorities were hindering factors for the investigated school. In addition, differences in school inclusion for different types of disabilities have been noticed, as well as positive effects obtained by inclusive education, in the perception of the participants. The investigated school shows that it has a consolidated practice in inclusive education and, although some challenges persist, the interviewees understand that inclusive education is the result of a continuous process.

Keywords: inclusive education; school management; school inclusion; inclusive perspective; person with disability; private school system.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Entidades contrárias ao decreto de número 10.502/2020	40
Quadro 2 - Competências nas dimensões da gestão escolar	47
Quadro 3 - Requisitos para a implementação da educação inclusiva previstos em lei ou em documentos oficiais	53
Quadro 4 - Participantes do estudo de caso	82
Quadro 5 - Características dos participantes do estudo de caso	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículos
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMPID	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Coordigualdade	Coordenadoria de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FBASD	Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
ForParfor	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de

	Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GRUFOPEES	Grupo de Pesquisa-Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo
GT	Grupo de Trabalho - Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREDUCPOA	Promotora Regional de Educação de Porto Alegre
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
REE	Revista de Educação Especial de Santa Maria
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	20
1.2 OBJETIVO GERAL	25
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
2 REVISÃO TEÓRICA	26
2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE	26
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
2.2.1 Breve história	32
2.2.2 Marcos legais e suas implicações para a gestão escolar	41
2.2.2.1 Constituição Federal de 1988	41
2.2.2.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional	42
2.2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	42
2.2.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	43
2.2.2.5 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado	43
2.2.2.6 Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção da Pessoa com TEA	44
2.2.2.7 Plano Nacional de Educação	44
2.2.2.8 Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	45
2.2.3 Gestão escolar	45
2.2.3.1 Competências administrativas dentro da gestão escolar	46
2.2.3.2 Entendimento de entraves administrativos	51
2.2.3.3 Papel dos gestores na implementação da educação inclusiva	54
2.2.3.4 Gestão democrática e participativa	57
2.2.3.5 Pesquisas recentes e resultados	61
2.3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO	67
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	75
3.1.1 Abordagem qualitativa	76
3.1.2 Classificação exploratória	77
3.1.3 Estudo de caso	77
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	81
3.2.1 Análise documental	81
3.2.2 Entrevistas semiestruturadas	81
3.2.2.1 Breve descrição dos entrevistados	83
3.2.3 Observação de campo	84
3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	85
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	85
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
4.1 CONTEXTO DA ESCOLA PARTICIPANTE DO ESTUDO DE CASO	87
4.2 FACILITADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	90
4.2.1 Liderança do diretor	90
4.2.2 Interesse pessoal dos participantes	93
4.2.3 Gestão democrática e participativa	96
4.2.4 Encontros de formação e polivalência	99
4.2.5 Valores compatíveis	102
4.3 DIFICULTADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	104
4.3.1 Formação inicial	104
4.3.2 Resistência da comunidade escolar	107
4.3.3 Contexto mercadológico das escolas	109
4.3.4 Dificuldade de acesso aos serviços de profissionais de apoio	111
4.3.5 Falta de suporte do poder público	113
4.4 DIFERENÇAS NA INCLUSÃO DE DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIAS	113

4.5 RESULTADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS	116
4.5.1 Benefícios para alunos com deficiência	117
4.5.2 Benefícios para alunos sem deficiência	118
4.5.3 Benefícios para professores	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
CRONOGRAMA	136
APÊNDICE	137
A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS DIRETORES	137
B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	139
C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS PROFESSORES REGULARES	141
D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS FAMILIARES	143

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 - o mais recente até então, em função do adiamento do Censo Demográfico de 2020 ocasionado pela pandemia - o Brasil possui quase 46 milhões de pessoas com pelo menos uma das deficiências neste investigadas (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), ou seja, 23,9% do total de brasileiros (IBGE, 2010). Estima-se que a incidência entre a faixa etária de 0 a 14 anos é de 7,5%, subindo para 24,9% entre 15 e 64 anos e para 67,7% a partir dos 65 anos de idade - devido ao fenômeno do envelhecimento. Assim, a população com deficiência, segundo estes dados, é um número significativo.

Entretanto, vale apontar que o critério utilizado no censo para identificar as deficiências visual, auditiva e/ou motora foi abrangente. Considerou-se pessoa com deficiência (PCD) o respondente que, ao ser questionado sobre possuir dificuldade permanente de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, respondeu: não consigo de modo algum, consigo com grande dificuldade ou consigo com alguma dificuldade (IBGE, 2010). A interpretação da palavra “alguma” pelos respondentes trouxe certa subjetividade e, possivelmente, expandiu a estatística.

Estudos posteriores buscaram refinar os dados de 2010 ao adotar critérios mais rígidos, como foi o caso da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) dos anos de 2013 e de 2019. Nestas, o percentual estimado de pessoas com deficiência no Brasil foi de, respectivamente, 6,7% (IBGE, 2018) e 8,4% (IBGE, 2021a). Ainda assim, o Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais, também elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), defende que as duas metodologias são válidas, pois investigam dimensões diferentes do fenômeno deficiência (IBGE, 2018). E, mesmo que a porcentagem comedida fosse eleita como a mais adequada, ainda representa um grande contingente: no ano de 2022, 8,4% é equivalente a mais de 18 milhões¹ de brasileiros.

Esse grupo deveria, em igualdade com todos os demais cidadãos, ter acesso à educação, uma vez que é um direito básico assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Contudo, a PNS de 2019 - a mesma que estimou 8,4% de PCDs - revelou o alto índice de evasão escolar desse público, pois “enquanto 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental

¹ Cálculo com base na Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação, elaborada pelo IBGE e disponibilizada em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Na data da consulta, 28 de maio de 2022, a estimativa da população era de mais de 214.660.000 pessoas.

incompleto, esse percentual era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas” (IBGE, 2021a, p. 32).

Para modificar essa realidade, esforços em prol da educação inclusiva vêm ocorrendo nas últimas décadas, por meio de documentos nacionais e internacionais que estabelecem condutas para os agentes envolvidos na inclusão escolar, dentre eles a escola e sua gestão. A seguir, serão apresentados alguns destes, bem como a forma como impactam o trabalho da equipe gestora.

No âmbito internacional, cabe mencionar a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006. A primeira estabelece que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos, sem distinção de qualquer espécie - portanto, inclusive de deficiência - e que gozam de proteção contra discriminações que violem os direitos estabelecidos na declaração, dentre eles o acesso à instrução (BRASIL, 2013a). A segunda é mais específica quanto ao papel da gestão escolar e seus diretores, já que demanda que estes promovam “atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando [sic] uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio” (BRASIL, 1994a, p. 9) - além de frisar a importância de elementos que competem à gestão, como os mecanismos de participação da comunidade escolar e os programas de treinamento. Finalmente, a terceira ratifica o dever de um sistema educacional inclusivo e, para tal, aponta a importância da acessibilidade e de instrumentos legais que façam valer os direitos das PCDs, desta forma questões para as quais a gestão escolar deve atentar-se (BRASIL, 2013a).

No Brasil vale, ainda, citar as leis de números 9.394/1996 e 13.146/2015 e o parecer de número 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). A lei 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, determina que a educação especial - modalidade voltada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e, para isto, os sistemas de ensino precisam conceber currículos e métodos adaptados e professores regulares e especialistas capacitados (BRASIL, 1996). Em seguida, o parecer CNE/CEB 17/2001 reforça essas obrigações, bem como imputa às escolas a responsabilidade de organizarem-se para atender os estudantes com deficiência, conhecer a demanda real de atendimento deste grupo e disponibilizar serviços de apoio pedagógico especializado, tais como os professor especialista em educação

especial e professor-intérprete (BRASIL, 2001). Por fim, a lei 13.146/2015 - também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - adiciona ao rol de direitos que constitui crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 2015, Art. 98).

Como efeito das exigências sociais e legais resultantes dos documentos, certo progresso é perceptível pois, segundo o Censo Escolar de 2021, as matrículas de alunos incluídos - educandos público-alvo da educação especial que frequentam escolas de ensino regular - estão crescendo: de 34.044 (2010) para 106.853 (2021) no ensino infantil; de 380.112 (2010) para 840.295 (2021) no fundamental; de 27.695 (2010) para 172.897 (2021) no médio (INEP, 2022). Além disso, o censo contabiliza o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes ou escolas exclusivas - assim, com acesso à educação, porém separados dos alunos sem deficiência (INEP, 2022).

Contudo, estima-se que cerca de 1,4 milhão de jovens em idade escolar não estão na escola em 2021 (IBGE, 2021b; INEP, 2022) - e, dentre estes, certamente há algum percentual de pessoas com deficiência. Ademais, de acordo com o Censo Escolar de 2020

Quando se compara a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (97,2%) e municipal (96,2%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada, a realidade ainda é diferente: do total de 198.396 matrículas da educação especial, somente 81.101 (40,9%) estão em classes comuns (INEP, 2021, p. 36).

Outrossim, não basta apenas garantir o acesso do aluno com deficiência - o que ainda não é uma realidade estabelecida, uma vez que são frequentes os casos de matrículas atravancadas ou até mesmo recusadas noticiados na mídia² - faz-se necessário possibilitar sua permanência através de adaptações administrativas e pedagógicas.

² No ano de 2021, a influenciadora digital Verônica Oliveira utilizou suas redes sociais para denunciar a recusa de vaga para seu filho, que é autista. Segundo ela, o processo de matrícula já estava todo encaminhado, as mensalidades estavam pagas e o material escolar estava comprado, mas ao comparecer à escola para assinar o contrato, foi informada de que as vagas haviam acabado (FLORES, 2021). Andréa Werner, fundadora do Instituto Lagarta Vira Pupa, comentou a situação: “toda mãe de criança ou de adolescente com deficiência já passou por esse tipo de situação - e não foi só uma vez não” (WERNER, 2021, p. 1).

Por causa de denúncias de negligência³, a Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre publicou a recomendação número 03/2017, documento o qual exige que as escolas privadas da cidade - inclusive, nominalmente citadas - cumpram com os instrumentos legais que regem a educação inclusiva e que comprovem essa adequação junto ao Ministério Público. A recomendação baseia-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na lei 9.394/1996, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, no decreto 5.296/2004, no decreto 7.611/2011, na resolução 04/2009 da CNE/CEB, na resolução CEED-RS 310/2010 e na lei 13.146/2015, dentre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2017), e que serão aprofundados posteriormente. Assim, dentre as demandas - embasadas nestes - destacam-se a contratação de professor especialista para conduzir o atendimento educacional especializado (AEE) e de profissionais de apoio para estudantes que necessitem, a inserção de dispositivos acerca da educação inclusiva no regimento escolar, a disponibilização de serviços de sala de recursos multifuncionais - nas dependências da escola ou em uma próxima - e adequações visando acessibilidade.

Para prosseguir com a discussão, também é essencial apresentar algumas definições teórico-conceituais. A primeira é o conceito de “pessoa com deficiência” (PCD), que é aquela

[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

É interessante pontuar que essa definição foi formulada com base no modelo biopsicossocial de deficiência, o qual compreende a deficiência como “produto da interação entre funções e estruturas corporais com limitações e barreiras sociais e ambientais resultando em restrições de participação em igualdade de condições com as demais pessoas” (IBGE, 2021a, p. 29), portanto, a considera uma construção não somente médica, mas também social.

³ A recomendação considerou “[...] a existência de diversos procedimentos administrativos individuais instaurados a partir de notícia de inadequação do atendimento educacional especializado prestado por escolas privadas de Porto Alegre em tramitação na PREDUCPOA, cujas informações colhidas já indicavam que o processo de implantação e implementação da educação inclusiva estava em estágio inicial e por consequência aquém do previsto em diversas normativas em vigor” (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 15).

Outro entendimento importante é acerca dos conceitos de educação especial e atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com o disposto nas leis de números 9.394/1996 e 12.796/2013 - chamada de diretrizes e bases da educação nacional - a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58, 2013b, Art. 1º) - desta maneira, não ocorre apenas em classes especiais ou escolas exclusivas e, inclusive, incentiva a educação deste grupo em escolas regulares, para benefício da inclusão. Com este fim, deve haver apoio através de serviços especializados, e é justamente onde entra o atendimento educacional especializado. O AEE é tido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para eliminar barreiras que possam obstruir o acesso de alunos com deficiência à educação, de maneira a garantir o pleno ingresso e participação e complementar a formação deles (BRASIL, 2011a).

Nos últimos anos, o tema gestão escolar na perspectiva inclusiva vem sendo abordado por diversos autores, principalmente na área da própria gestão escolar - a exemplo Diemen (2015), Donini (2015) e Freitas (2014) - e na educação e educação especial (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018). Estes, com boa frequência, sondam o papel dos gestores na implementação da educação inclusiva, tendo como exemplos: Diemen (2015), Donini (2015), Freitas (2014), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Mafassioli (2009), Pereira *et al.* (2020), Rosa e Menezes (2017), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999), Silva e Leme (2009), Tezani (2004, 2009, 2010), Vieira (2019) e Zan (2015).

Contudo, embora possuam a temática em comum, os seus trabalhos trazem enfoques variados, como evidenciar a importância do diretor escolar para legitimar a inclusão PCD junto a comunidade escolar (DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014; ROSA; MENEZES, 2017; SAGE, 1999; SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; SILVA; LEME, 2009; VIEIRA, 2019; TEZANI, 2004, 2009, 2010), defender a profunda ligação entre a gestão democrática e a educação inclusiva (DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014; MAFASSIOLI, 2009; SILVA; ROSA; MENEZES, 2017; LEME, 2009; TEZANI, 2009) e lançar estratégias para implementá-la, assim como identificar os desafios para isso (DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014; PEREIRA *et al.*, 2020; SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; SAGE, 1999; SILVA; LEME, 2009; VIEIRA, 2019; TEZANI, 2004, 2009).

Vale citar, ainda, pesquisas que mapeiam a produção bibliográfica acerca da temática, como as de Anunciação e Fernandes (2021) e de Nascimento, Penitente e Giroto (2018). As primeiras, ao utilizarem como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontraram - entre 2008 e 2017 - 30 trabalhos pertinentes ao enfoque de gestão escolar e inclusão escolar. As últimas, por sua vez, coletaram obras nas bases da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e da Revista de Educação Especial de Santa Maria (REE), entre os anos de 2008 e 2016, e localizaram 39 trabalhos relevantes ao tema.

De acordo com Anunciação e Fernandes (2021), embora pesquisas acerca da gestão escolar na perspectiva inclusiva estejam crescendo em número, ainda é uma vertente de pesquisa incipiente, quadro ratificado por Nascimento, Penitente e Giroto (2018), Tezani (2010) e Vieira (2019). Não obstante a isto, segue sendo fundamental introduzir as principais contribuições para o campo até então.

Em todas as obras citadas, é consenso que os gestores têm papel crucial na implementação da educação inclusiva. Entre suas atribuições estão: garantir e reger os recursos humanos, materiais e financeiros (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021), desenvolver atividades necessárias à inclusão escolar - tais quais realizar reuniões pedagógicas, ações de acessibilidade, adaptações curriculares e intercâmbio entre profissionais externos e comunidade escolar (TEZANI, 2009) - e agir como facilitador da mudança, liderando pelo exemplo e revigorando os membros (professores e funcionários) que estiverem inseguros com a transição do ensino tradicional para o ensino inclusivo (SAGE, 1999).

Além disso, Rosa e Menezes (2017) argumentam que o gestor, pela posição que ocupa, tem seu discurso legitimado. Sendo assim, sua visão reflete-se não só nas práticas administrativas e pedagógicas adotadas pela escola, mas também na própria percepção da comunidade escolar acerca dos alunos com deficiência e do processo de inclusão, podendo influenciá-las positivamente.

Outro aspecto de concordância entre os autores é a relação entre inclusão escolar e gestão democrática e participativa (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; FREITAS, 2014; MAFASSIOLI, 2009; NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018; ROSA; MENEZES, 2017; SAGE, 1999; SILVA; LEME, 2009; TEZANI,

2004, 2009; VIEIRA, 2019; ZAN, 2015). Para eles é evidente que, com o fim de criar uma escola para todos, é imperativo que todos participem da sua gestão - sendo este modelo o que permite que a totalidade de agentes integrantes do processo educacional envolva-se.

Entretanto, por mais que os documentos oficiais estabelecerem medidas para transformar o contexto educacional em inclusivo (BRASIL, 1994a, 1996, 2001, 2008, 2011a, 2013a, 2013b, 2015) e que se tenha, na liderança da equipe de gestores e na gestão democrática e participativa, caminhos a seguir, a literatura de gestão escolar ainda aponta dificuldades em fazer vigorar a educação inclusiva. Freitas (2014), por exemplo, sintetiza os diversos desafios encontrados: falta de recursos pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação, necessidade de formação profissional, aspectos legais descumpridos, Projeto Político-Pedagógico (PPP) formulado como obrigação burocrática, discriminação, insegurança dos pais e professores, dentre outros.

Mesmo em pesquisas mais recentes, como Anunciação e Fernandes (2021), Pereira *et al.* (2020), Santos, Amorim e Paula (2020) e Vieira (2019), essas questões tornam a ser pontuadas. A seguinte passagem ilustra isso:

Como se pode observar, a docente D14 relatou que a educação inclusiva não funciona na prática, apenas no papel. E como se sabe, muitas vezes isso acontece, por vários motivos, tais como: falta de uma estrutura adequada na escola, falta de docentes capacitados e material adequado para se trabalhar com cada particularidade dos estudantes, como também falta de interesse da própria comunidade escolar (SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020, p. 16).

Desta forma, dada a argumentação construída - na qual reconhece-se o papel protagonista da gestão escolar para vigorar a educação inclusiva, sobretudo nos moldes da gestão democrática e participativa - o presente trabalho investigou a atuação da equipe gestora, por entendê-la como decisiva para realizar a inclusão escolar. A questão-problema que o guiou foi identificar quais os possíveis entraves administrativos para a implementação da educação inclusiva, em cumprimento com os requisitos legais, em escolas privadas de Porto Alegre - visto que, apesar de a literatura já ter identificado problemas para fazer vigorar a educação inclusiva, estes continuam aparecendo em novos estudos, aparentemente ainda sem solução.

1.1 JUSTIFICATIVA

Conforme exposto, apesar do progresso registrado no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares e da realização de estudos recentes

acerca da gestão escolar na perspectiva inclusiva, observa-se que ainda persistem entraves para a efetiva inclusão escolar e que, além disso, a produção bibliográfica sobre o tema segue razoavelmente escassa.

Segundo o estabelecido na Constituição Federal de 1988, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, garantia de padrão de qualidade e igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 1988). Ademais, a legislação determina que a educação de pessoas com deficiência deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, 2013b).

Essa diretriz não é arbitrária, pelo contrário, fundamenta-se nos benefícios da inclusão para PCDs. O psicólogo e pesquisador do desenvolvimento infantil, Vigotski (1997, 2003), por exemplo, defende que o ensino das pessoas com deficiência deve ocorrer em classes regulares, já que as crianças se desenvolvem a partir de suas vivências no contexto social em que estão inseridas e, assim, segregar aquelas com deficiência resultaria em prejuízos e desenvolvimento incompleto para elas.

De fato, segundo o estudo realizado por Hehir *et al.* (2016) - por sua vez, uma revisão sistemática de 280 estudos vindos de 25 países diferentes - estudantes com deficiência têm desempenho acadêmico superior e desenvolvimento socioemocional melhor quando incluídos em escolas regulares. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) acrescentam que a inclusão impulsiona o ganho de habilidades acadêmicas e sociais, possibilitando que alunos PCDs preparem-se para a vida em comunidade, ao passo que a segregação causa sentimentos de isolamento e inferioridade.

Outrossim, é interessante destacar que a educação inclusiva traz benefícios não apenas para os alunos com deficiência, mas para toda a comunidade escolar. O ensino inclusivo, em sua essência, reconhece a diversidade como natural e positiva para a sociedade e, por tal, entende que a escola deve ser construída por todos e para todos, argumento trazido nos textos em Brasil (1994a), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) e Santos, Amorim e Paula (2020). Por conta dessa mentalidade, alunos sem deficiência - que possuem dificuldades, como qualquer um - receberiam o amparo de uma escola a qual adapta-se às necessidades do educando, e não o contrário. Como pontuado por Silva e Leme (2009), um ambiente, para ser inclusivo, independe da existência de pessoas com deficiência nele.

Nessa linha, o estudo de Hehir *et al.* (2016) também identificou que a inclusão escolar pode trazer ganhos acadêmicos e socioemocionais para os estudantes sem

deficiência. Em linhas gerais, a existência de colegas PCDs na mesma classe gerou efeitos nulos ou positivos no aprendizado dos sem deficiência - sendo que parte das pesquisas consultadas consideraram que simplesmente ter alunos com deficiência já configurava inclusão. Destaca-se que, “[...] efeitos positivos foram mais frequentes nos estudos em que o apoio a alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas foi bem gerido, por meio da instrução adaptativa, da consulta colaborativa e do ensino cooperativo [...]” (HEHIR *et al.*, 2016, p. 9). Isso sem apreciar os benefícios sociais, que incluem aceitação das diferenças humanas, aprimoramento da cognição social, melhorias no autoconceito, desenvolvimento de princípios morais e éticos e amizades mais carinhosas (STAUB; PECK, 1995 *apud* HEHIR *et al.*, 2016).

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva é proveitosa, também, para os professores, que passam a trabalhar por meio do apoio colaborativo e da cooperação uns com os outros e beneficiam-se profissionalmente e emocionalmente dessas trocas. Ainda, identificaram que os docentes se sentem melhor preparados para os progressos na educação - quer estes tenham relação com a inclusão PCD ou não - por participarem das decisões e do planejamento do ensino e, ao invés de atuarem de forma reativa, já utilizarem métodos compatíveis com a diversidade de alunos e suas várias formas de aprendizagem, desenvolvendo a habilidade de adaptabilidade.

Contudo, apesar dos vários benefícios descritos, vale refletir se deveria ser necessário justificar a existência de pessoas com deficiência em espaços que, em teoria, são de todos - inclusive delas. A discussão não deveria ser a legitimidade de jovens PCDs frequentarem escolas e classes regulares, mas o que podemos fazer para construir ambientes de ensino inclusivos - e, como consequência, usufruir de todos os ganhos citados. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) sintetizam esse pensamento no seguinte trecho:

É simplesmente discriminatório que alunos com deficiências devam conquistar o direito ou estar preparados para serem incluídos na educação regular. Não é absurdo esperar que os pesquisadores educacionais provem que eles podem ser beneficiados da educação em turmas regulares, enquanto outros alunos têm acesso irrestrito ao ensino simplesmente porque não tem esse rótulo [?]. Nenhum aluno deveria precisar ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida escolar e comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico - não é algo que alguém tenha de conquistar (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27).

A segregação de pessoas com deficiência é uma construção cultural e, assim, mais uma razão pela qual a inclusão escolar é tão importante. Tendo em conta que a escola é o espaço de socialização mais legitimado da sociedade e, por isto, um dos principais polos de assimilação de valores desde a infância (SILVA; LEME, 2009), a não existência de PCDs nesse ambiente passa uma mensagem, que é internalizada e reproduzida ao longo da vida. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) explicam que escolas excludentes dão um mau exemplo ao ensinar que diferenças não são aceitas, fomentando adultos preconceituosos e conflito social.

Entretanto, se a escola influi na construção da percepção acerca de pessoas com deficiência, ela pode ser instrumento de transformação. Hehir *et al.* (2016), por exemplo, observam que “em relação ao apoio para a inclusão, os pesquisadores teorizam que os alunos são mais propensos a aceitar a situação com a qual estão familiarizados; se a inclusão é a norma, eles são propensos a apoiá-la” (HEHIR *et al.*, 2016, p. 13). Sendo assim, ao passo que escolas excludentes perpetuam visões negativas, crescer em contato com a diversidade pode representar um caminho para conceber adultos com uma relação natural com as deficiências e conscientes para a acessibilidade, mesmo depois de completarem seus anos de educação - levando tal compreensão para outros espaços da vida, bem como para outras organizações fora a escola.

A gestão de diversidade, por exemplo, é um conceito dentro da Administração o qual vem crescendo (BARREIRO *et al.*, 2015; SANTOS; SANTANA; ARRUDA, 2018; SICHEROLLI; MEDEIROS; VALADÃO JÚNIOR, 2011). Segundo eles, trata-se de uma ferramenta para formar e administrar grupos heterogêneos, dos quais fazem parte minorias sociais - dentre elas, as PCDs.

Essa, que foi pensada para substituir as ações afirmativas dentro da realidade das empresas (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004), associa diversidade organizacional a incrementos de performance e eficácia da organização, atração de talentos, fomento de imagem institucional, melhoria do clima organizacional, concessão de vantagens, estratégicas, diferenciação de mercado, desenvolvimento da habilidade de resolução de conflitos e outros benefícios (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; ALVES; GALEÃO-SILVA; 2004; BARREIRO *et al.*, 2015; CARVALHO-FREITAS, 2007; FLEURY, 2000; FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010; HEINSKI, 2004; SANTOS; SANTANA; ARRUDA, 2018; SICHEROLLI; MEDEIROS; VALADÃO JÚNIOR, 2011).

Entretanto, nota-se que, ao apresentar a diversidade - através do conceito de gestão de diversidade - como um elemento estratégico dentro das organizações, ela é convertida em um recurso a ser gerenciado pela empresa e, então, adquire caráter utilitarista - reflexão da vertente crítica-humanista do tema (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010).

Por meio dessa, questiona-se porque a diversidade necessita deter um valor estratégico para, então, ser aceita nos espaços profissionais - o que remete a fala de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) criticando o fato de a presença de alunos com deficiência em espaços comuns precisar ser justificada. Além disso, alerta para a contradição entre discurso e prática (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004), uma vez que mesmo com o argumento de que a contratação de pessoas diversas é produtora de diferencial competitivo para as empresas - e, por esta lógica, todas deveriam querer - pessoas com deficiência têm dificuldade para ingressar e se manter no mercado de trabalho (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; CARVALHO-FREITAS, 2007; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2006, 2007; HEINSKI, 2004; IBGE, 2018).

Sendo assim, a educação inclusiva é importante para melhorar as chances de pessoas com deficiência se inserirem no mercado de trabalho - apesar da realidade utilitarista - (HEINSKI, 2004), mas, sobretudo, a longo prazo ressignificar a gestão de diversidade, através do potencial transformador da inclusão escolar.

Ainda, não se trata apenas de as pessoas com deficiência ocuparem funções nas empresas como funcionários, mas de as organizações possuírem conhecimento para atendê-las na condição - também - de clientes, seja para produzir produtos que as contemplem, seja para conceber políticas públicas - no cenário da Administração Pública - destinadas a elas.

Portanto, dado que a inclusão é um direito sustentado por lei, que a educação inclusiva é benéfica para a comunidade escolar, que a escola possui potencial de transformar a forma como a sociedade enxerga pessoas com deficiência e que essa mudança também impacta positivamente todo o campo da Administração, o tema da gestão escolar na perspectiva inclusiva é, notadamente, merecedor de continuidade nas pesquisas.

A escolha de escolas regulares de ensino privado deve-se ao menor número de alunos público-alvo da educação especial incluídos nestas, em comparação com as públicas (INEP, 2021) - e, além disso, entre os textos-base utilizados para esta

pesquisa, são poucos os que realizam estudos de caso em instituições particulares - uma observação feita, também, por Vieira (2019).

Espera-se que os resultados deste trabalho e as reflexões aqui construídas contribuam com práticas de gestão escolar que visem fomentar a inclusão de alunos com deficiência.

1.2 OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral, investigou-se, no presente trabalho, quais os possíveis entraves administrativos que gestores escolares enfrentam para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas de Porto Alegre.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atender esse objetivo geral, o trabalho conta com os seguintes objetivos específicos:

- A) Descrever o contexto da escola pesquisada em relação a implementação da educação inclusiva (alunos, atividades desenvolvidas e estratégias);
- B) Identificar e analisar os fatores que facilitam a efetivação da educação inclusiva segundo figura diretora pedagógica, profissionais do atendimento educacional especializado, professores e pais da escola pesquisada;
- C) Identificar e analisar os fatores que tolhem a efetivação da educação inclusiva segundo figura diretora pedagógica, profissionais do atendimento educacional especializado, professores e pais da escola pesquisada;
- D) Analisar as diferenças na inclusão escolar de diferentes tipos de deficiências na escola pesquisada;
- E) Analisar os resultados da educação inclusiva na escola pesquisada, na ótica desses entrevistados.

2 REVISÃO TEÓRICA

A seguir, será exposta a revisão teórica construída para este trabalho. Ela contemplou:

- A) A trajetória de pessoas com deficiência na sociedade, cujo tratamento recebido e, destarte, o grau de inserção social foram decorrência da interpretação de deficiência em cada época;
- B) Como as transformações sociais refletiram-se no âmbito educacional, constituindo o campo da educação inclusiva - analisado à luz de paradigmas;
- C) Os principais marcos legislativos para pessoas com deficiência e o efeito destes na atuação da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva;
- D) O que dizem as pesquisas no tema, com destaque para aquelas relacionadas à gestão democrática e participativa e ao papel de liderança pelo exemplo do gestor;
- E) Uma breve reflexão acerca da situação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE

Pessoas com deficiência caracterizam-se por serem:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2013a, p. 382).

Essa definição, além de estar presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo - de onde foi extraído o trecho acima - é igualmente encontrada na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e em pesquisas e levantamentos oficiais como, por exemplo, os de IBGE (2018, 2021a). Ela refere-se a visão do modelo biopsicossocial, cuja avaliação de deficiência alia diversos fatores: impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; elementos socioambientais, psicológicos e sociais; limitações no desempenho de atividades e de participação (BRASIL, 2015). Assim sendo, a abordagem ultrapassa a dimensão unicamente médica, já que considera fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Para chegar a esse entendimento, que é relativamente recente, foi necessário percorrer um longo caminho de transformações na construção social de deficiência, como será explicado a seguir.

Pereira e Saraiva (2017) realizaram uma breve revisão histórica da inclusão social de PCDs, a qual embasa-se - entre outros - nos textos de Barbosa, Matos e Costa (2011) e Silva (1987). Nesta, apontam que visões preconceituosas e práticas excludentes já vigoravam desde a antiguidade: no Antigo Egito, médicos associavam deficiências físicas e/ou intelectuais à maus espíritos, demônios e pecados de vidas passadas que precisavam ser pagos (PEREIRA; SARAIVA, 2017); para os hebreus, indicavam pecado e impureza (SILVA, 1987); para os gregos, em virtude do ideal do corpo viril como prova de saúde e força, atributos necessários para lutar e conquistar novas terras, os que possuíam ou que adquiriam uma deficiência ao longo da vida - assim, nesta perspectiva, inúteis - eram marginalizados e até abandonados à própria sorte (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). IBGE (2018) segue no mesmo raciocínio, ao colocar que o abandono, e mesmo o sacrifício de pessoas com deficiência eram comuns, dando como exemplo a Lei das XII Tábuas do Direito Romano, que permitia ao pai matar seu filho “disforme”.

As autoras argumentam o surgimento do Cristianismo como uma mudança na percepção das pessoas com deficiência que, ao invés de castigos, passam a ser dignas de caridade (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Contudo, ele não trouxe a inclusão das PCDs na sociedade, porque estas eram confinadas em asilos para garantir seus cuidados e para escondê-las. Além disso, não representou uma transição definitiva pois, mesmo que tenha impulsionado o assistencialismo, na Idade Média o grupo voltou a ser vinculado à maldições, bruxaria e castigo divino - quando, na verdade, foi o crescimento urbano que culminou no surgimento de um número elevado de epidemias e más formações congênitas (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Vale lembrar, também, da perseguição e violência sofridas por pessoas com deficiência durante a vigência do regime nazista da Alemanha, que criou o programa de Eugénismo “vida que não merece ser vivida” - o qual tinha como alvo prioritário: pessoas com deficiências físicas, mentais, doenças incuráveis e/ou idade avançada (ROBERT, 1988; RYAN; SCHUCHMAN, 2002 *apud* PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Ademais, Pereira e Saraiva (2017) trouxeram acontecimentos brasileiros, os quais - na mesma linha de raciocínio - apontam que avanços na inclusão social são conquistas relativamente novas. Durante o período escravista, prática que foi abolida

oficialmente⁴ apenas em 1888, escravos fugitivos podiam ser castigados através de amputações de membros e mutilações. Estas, por consequência, contribuíram para associar deficiência à escravidão e desobediência no imaginário popular.

Todavia, a situação começou a mudar, no contexto internacional e nacional, em decorrência da alta incidência de conflitos armados, que aumentaram o número de pessoas com deficiência em decorrência de ferimentos de batalha.

Pereira e Saraiva (2017) dizem que é “só a partir do século XIX a sociedade começa a reconhecer a sua responsabilidade para com as pessoas com deficiências [...]” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 174) e, na sequência, trazem como exemplos: programas norte-americanos, a partir de 1861, voltados para marinheiros e fuzileiros navais que adquiriram deficiências físicas, além de locais, na Europa, para proteção e cuidado de mutilados de guerra. Silva (1987) cita o “Lar Nacional”, construído para soldados voluntários com deficiências após a Guerra Civil nos Estados Unidos.

De forma semelhante, as autoras indicam, à respeito do Brasil, que:

Estudos mostram que, no século XIX, o problema da deficiência aparece de maneira mais recorrente devido ao aumento dos conflitos militares como a Setembrada e [a] Novembrada (Pernambuco, 1831), a Revolta dos Malés (Bahia, 1835), a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845), e [sic] a Balaiada (Maranhão, 1850), Canudos (Bahia, 1896-1897), [e] também pelos conflitos militares externos, como a Guerra do Paraguai (1864-1870), cujos resultados do combate confirmavam um crescente número de soldados mutilados, com deficiências físicas e sensoriais adquiridas. (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 179).

Assim, para atender esse contingente, várias instituições foram criadas, tendo como nomes aludidos no artigo de Pereira e Saraiva (2017): o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria.

Além dos referidos espaços, desenvolvidos para prestar assistência, Pereira e Saraiva (2017) indicam que, ao longo do século XX, a medicina também lançou seu olhar para esse grupo de pessoas. Elas citam o Hospital das Clínicas de São Paulo, inaugurado em 1944, como “[...] um novo marco na produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 180). A relação entre PCDs e medicina, assim, deu origem a um novo modelo de interpretação de deficiência, o chamado biomédico - pelo qual é tida como doença e deve ser curada ou tratada, porém fora do convívio social (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Portanto, a

⁴ Seu findar formal não implica na não aparição de trabalhos análogos à escravidão após esta data. O Portal da Inspeção do Trabalho (<https://sit.trabalho.gov.br/radar/>), por exemplo, divulga as estatísticas.

mentalidade é a de que a pessoa com deficiência possui um problema o qual precisa ser curado, e não a sociedade que deve adaptar-se para recebê-la.

Com efeito, IBGE (2018) identifica que, ao passo que o entendimento acerca de deficiência se afasta de concepções religiosas, volta-se para a medicina por meio do modelo biomédico. Segundo este, são fatores genéticos, embriológicos, doenças e o próprio envelhecimento que causam impedimentos, os quais devem ser curados, tratados ou, face a impossibilidade disso, educados para o convívio - imputando aos indivíduos a responsabilidade de adaptarem-se.

É válido pontuar que muito do progresso descrito acima não parece ter sido concebido com base no pensamento de que pessoas com deficiência são detentoras de direitos por si só, mas para os ex-combatentes - agentes produtivos que no fazer de suas funções adquiriram uma deficiência. IBGE (2018), inclusive, aponta que, em especial após a Segunda Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã, os soldados, heróis nacionais, inspiraram declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo do século XX.

Desse modo, ainda que em tempo outros segmentos de PCDs tenham tido acesso aos serviços criados, existe uma diferença de valor entre os que cumpriram sua função e os que simplesmente não são produtivos aos olhos da sociedade.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) reforçam o argumento ao apontar que a sociedade vê a pessoa com deficiência como detentora de pouco potencial econômico e, com o objetivo de produzir mão de obra instruída, segrega alunos com deficiência para que não atrapalhem ou corrompam os definidos "normais". Foucault (1987), por sua vez, aborda a temática do corpo e diz que este insere-se dentro de um contexto político o qual relaciona o corpo à sua utilização econômica: torna-se força útil quando é, ao mesmo tempo, produtivo e submisso.

Destarte, o corpo com deficiência, nesse raciocínio, por não ser produtivo - já que tem pouco potencial econômico - ou submisso - já que é capaz de atrapalhar ou corromper - não é visto como útil.

Essa visão restrita da pessoa com deficiência é característica da perspectiva de deficiência como limitação funcional, a qual justificava dividir os alunos entre bem sucedidos e os que não adaptavam-se às estruturas vigentes - os PCDs - separando os últimos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Segundo os autores, essa visão foi dominante por muito tempo - e ainda encontra defensores nos dias de hoje - mas ela vem sendo gradualmente substituída pela de grupo minoritário, a qual

pleiteia que as organizações devem mudar, não o contrário, além de lutar contra a discriminação.

Outros autores notaram essa transição, dentre eles Piovesan (2013) e Tezani (2004). Piovesan (2013) identificou quatro fases de interpretação e tratamento das pessoas com deficiência: impureza, invisibilidade e assistencialismo - momentos já percorridos - e, finalmente, a fase de proteção dos direitos humanos deste grupo, para a qual o Brasil está adequando-se. Tezani (2004), semelhantemente, descreveu cinco paradigmas, os de: exclusão, institucionalização, serviços, suporte e, por fim, inclusão. Embora estes sejam utilizados pela autora para apresentar a trajetória da educação inclusiva - e, portanto, serão retomados e aprofundados na próxima seção - ela fornece marcos da sociedade civil como indicativos de adesão ao paradigma da inclusão, sendo citados a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa mudança é, em grande parte, motivada pela mobilização política e pela pressão do movimento PCD e que, como repercussão, culminou no novo modelo de interpretação de deficiência: o social com avaliação biopsicossocial. Explica-se:

Como dito, os ex-combatentes foram de grande inspiração para a criação de instrumentos normativos para garantir direitos às pessoas com deficiência no século XX. Contudo, na primeira metade dele, quando o modelo biomédico era dominante, esses documentos, apesar de um importante passo, ainda “[...] faziam referência tão somente à segurança social das pessoas com deficiência, sem cogitá-las como indivíduos aptos a estudar, trabalhar e exercer efetivamente a sua cidadania” (IBGE, 2018, p. 115). Nesta crítica se enquadra a famosa Declaração Universal dos Direitos Humanos e, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1934, de 1937 e de 1946, por trazerem apenas o amparo e a aposentadoria por invalidez (IBGE, 2018).

Cabe pontuar que mesmo a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes - lançada pela ONU em 1975, portanto um pouco mais recente - trazia uma definição de deficiência que considerava apenas o indivíduo, negligenciando acessibilidade ao meio físico e situação social e econômica, fatores que também obstruem a inclusão e o desenvolvimento de PCDs, sendo então são merecedores de atenção (CABRAL FILHO, FERREIRA, 2013).

Porém, IBGE (2018) mostra que, apesar da influência do modelo biomédico, uma nova concepção de pessoa com deficiência ganhou força a partir da década de setenta. Munida pelo ímpeto de movimentos sociais e pela eclosão de estudos sobre

deficiência, ela contraria a visão “corpos normais versus corpos patológicos” vigente e, no lugar, defende que os seres humanos são diversos e, desta forma, que corpos com deficiência são uma das muitas possibilidades de existência. É neste momento que ascende o modelo biopsicossocial de interpretação da deficiência.

Com base nele, a deficiência deixa de ser resultado apenas de características individuais, e passa a considerar, também, a relação com o ambiente e com as suas barreiras (IBGE, 2018). Justamente, a definição utilizada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e que segue o modelo biopsicossocial foi a adotada como oficial (BRASIL, 2013a, 2015; IBGE, 2018, 2021a). Inclusive, é ela a apresentada no início desta seção e que, além disto, formalizou a nomenclatura que o movimento PCD defende⁵: pessoa com deficiência (IBGE, 2018).

É interessante acrescentar o artigo de Cabral Filho e Ferreira (2013), no qual narram a trajetória dessa mudança especificamente no Brasil, através do movimento PCD. Ele, no início, estava setorizado em lutas pontuais e no interior de instituições específicas. Entretanto, quando seus integrantes perceberam que não conseguiriam uma grande transformação enquanto estivessem fragmentados, passaram a unir-se (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Eles contam que, embora já existissem instituições de defesa do atendimento de pessoas com deficiência antes da alta do movimento social da causa PCD, estas eram muito ligados à reabilitação, incorporando características de assistência social, de educação e de saúde (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Porém, a década de oitenta, em sintonia com o cenário internacional, foi a ruptura, marcada pelo Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência de 1980, em Brasília - que culminou na criação da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, englobando vários tipos de deficiência - e pela mobilização estratégica para colocar ativistas em cargos eletivos, com o fim de que PCDs fossem contempladas em termos de legislação (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Cabral Filho e Ferreira (2013) vêem que a influência do movimento foi visível em 1988, já que “os movimentos nacionais de pessoas com deficiência participaram do processo da Constituinte [...] propostas relativas ao respeito às pessoas com

⁵ “O termo Pessoa com Deficiência vem sendo utilizado nos últimos anos por escolha do próprio movimento deste segmento, pelo fato de não se sentir identificado com expressões anteriores: pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoas com necessidades especiais” (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 102).

deficiência foram incorporadas à Constituição Federal de 1988” (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 108).

Outras conquistas em termos de legislação são descritas por Cabral Filho e Ferreira (2013), tais como, por exemplo, as leis de números 8.213/1991, 8.899/1994, 10.098/2000 e 10.436/2002. Estes instrumentos legais têm papel, respectivamente, de: instaurar cotas para a contratação de pessoas com deficiência (BRASIL, 1991); fomentar o direito de ir e vir, por meio do passe livre para pessoas com deficiência no transporte público interestadual (BRASIL, 1994b); estabelecer normas e padrões para a acessibilidade arquitetônica e comunicacional (BRASIL, 2000); reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como oficial e, desta forma, o dever do poder público de bem utilizá-la em seus serviços e de incluí-la nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (BRASIL, 2002).

Vale adicionar ao grupo às leis de números 12.764/2012 e 13.146/2015, vitais por equiparar autistas e pessoas com deficiência pela ótica legal, para que usufruam das mesmas garantias legais (BRASIL, 2012) e convergir os principais direitos em matéria de tratamento, habilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, etc (BRASIL, 2015).

Em síntese, a mudança de perspectiva acerca de deficiência é algo recente e, por mais que certo progresso tenha sido alcançado, combater os efeitos de séculos de visões ultrapassadas demanda tempo e é um desafio que ainda está em vigor - inclusive no ambiente escolar.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme exposto na seção anterior, as pessoas com deficiência tiveram seu direito de frequentar certos espaços cerceado durante parte significativa da história e, evidentemente, isto prejudicou o acesso à educação deste grupo.

Sendo assim, considerando a trajetória descrita - a qual inicia-se na exclusão total e, atualmente, ruma a conquista de cada vez mais transformações sociais - e o fato de o tema deste trabalho ser a gestão escolar na perspectiva inclusiva, foi investigado, também, o caminho percorrido até a construção da educação inclusiva.

2.2.1 Breve história

Atualmente, a educação especial ocorre como uma perspectiva da educação inclusiva, como informado no documento “Política nacional de educação especial na

perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008). Sendo assim, buscou-se sondar acontecimentos significativos na história da educação especial também, já que estes relacionam-se com a concepção da educação inclusiva. Para este fim, Brasil (2005), Mendes (2011) e Tezani (2004) foram de grande valia como bases.

De acordo com Tezani (2004), paradigma é um conjunto de crenças, ideias e valores defendidos por uma determinada sociedade, em um determinado período do tempo. A autora utiliza deste conceito para definir cinco momentos - paradigmas - para história da educação inclusiva: exclusão, institucionalização, serviços, suporte e inclusão. Ela alerta, porém, que o surgimento de um novo paradigma não significa a substituição dos seu anterior, que continua existindo, mas com menor intensidade - o que torna tão difícil romper com ele.

O paradigma da exclusão é caracterizado pela eliminação integral da pessoa com deficiência dos convívios social e educacional (TEZANI, 2004). São exemplos deste os casos anteriormente trazidos acerca da percepção de deficiência para os egípcios, hebreus e gregos na Antiguidade e para o cristianismo na Idade Média - inclusive, exemplos igualmente utilizados por Tezani (2004) em sua argumentação.

A autora aprofunda a questão do ensino nessas épocas, que era dividido em escola do pensar (preparo para política) e escola do agir (preparo para guerra) - nas quais a presença da PCD não era bem-vinda, pela ideia de incapacidade. No Brasil, o paradigma incidiu tal-qualmente, porque a educação jesuítica - a qual vigorou nos séculos XVI, XVII e meados de XVII - destinava-se ao filho que herdaria os negócios da família, portanto excluindo os com deficiência (TEZANI, 2004). Além disso, a autora aponta que a educação não tinha viés de transformação da sociedade com perspectiva de modificar a situação das pessoas com deficiência.

Na sequência, o paradigma da institucionalização é o primeiro a estabelecer uma relação formal entre a pessoa com deficiência e a sociedade (BRASIL, 2005; TEZANI, 2004). Contudo, esta consistia em confinar PCDs em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos - com exceções pontuais, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, em um contexto no qual o acesso à educação era para poucos (TEZANI, 2004). Com efeito, Mendes (2011) coloca que essas últimas representam um marco histórico e pioneiro para a educação especial no Brasil.

O paradigma da institucionalização começou a ruir na década de sessenta, em razão do elevado custo de manter a população com deficiência institucionalizada

frente a possibilidade de “normalizá-la” para integrar a sociedade de forma produtiva (BRASIL, 2005). Deste modo, surge o movimento pela desinstitucionalização, que é explicado no seguinte parágrafo:

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (BRASIL, 2005, p. 17-18).

Como efeito da decadência do paradigma da institucionalização, aflorou-se o paradigma de serviços, o qual baseou-se nos conceitos de desinstitucionalização, de normalização e de integração (BRASIL, 2005; TEZANI, 2004). Tendo em mente que os dois primeiros foram explicados acima, falta elucidar o significado de integração.

Brasil (2005) tem a integração definida como a ideia de modificar o indivíduo com deficiência para que ele aproxime-se ao máximo do dito “normal” - ou seja, sem deficiência - e, dessa maneira, possa ser inserido na sociedade. Dentro do contexto educacional, alude a inserir alunos com deficiência no sistema regular, contanto que consigam atender às expectativas da instituição (UNITED NATIONS, 2016) - ou só disponibilizar atendimento em salas exclusivas, para fazerem atividades específicas (HEHIR *et al.*, 2016).

Assim, o paradigma de serviços defendia que a sociedade deveria oferecer os recursos - serviços - necessários para normalizar a pessoa com deficiência, de modo que a mudança no meio era pouca, apenas para o fim de corrigir o indivíduo PCD (TEZANI, 2004). A manifestação desta corrente, na educação, deu-se por escolas especiais, entidades assistenciais e centros de reabilitação (BRASIL, 2005).

É interessante dizer que indícios do surgimento do termo “educação especial” aparecem na seção “1.1.3 O Paradigma de Serviços” da obra de Tezani (2004), pois a autora cita o parecer de número 252/1969, o qual estabelece que “[...] o Curso de Pedagogia poderá ter, dentre suas habilitações, a Educação Especial” (TEZANI, 2004, p. 26) e a lei de número 5.692/1971, a qual traz, em seu nono artigo, que a educação oferecida aos “excepcionais” deveria ser especial - além de a criação da Secretaria de Educação Especial ser citada nesta parte do texto (TEZANI, 2004).

Mendes (2011) atesta o período indicado, porque afirma em seu texto que, de maneira geral, os historiadores apontam a década de setenta como o momento da

institucionalização da educação especial, pelo crescimento de documentos legais e de envolvimento público no tema. Ademais, ela cita a lei de número 5.692/1971 - da mesma forma que Tezani (2004) - e o decreto de número 72.425/1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), então responsável por definir os rumos da política de educação especial.

Outros autores comentam o surgimento formal da educação especial, direta ou indiretamente. Pereira e Saraiva (2017), relatam que na Constituição Federal de 1967, pela primeira vez, foram concebidos direitos específicos para as pessoas com deficiência, dentre eles a educação especial. Cabral Filho e Ferreira (2013), ainda, revelam que, na década de setenta, a área da Pedagogia frequentemente assumia características de educação especial, já que era raro⁶ ocorrer inclusão em escolas de ensino regular.

Por fim, Kassir (2011) sedimenta a compreensão de que a educação especial formal foi concebida na década de setenta e em meio a vigência do paradigma de serviços, ao trazer, mais uma vez, a lei de número 5.692/1971 e a inauguração do CENESP como episódios decisivos para a formatação da educação especial e, no mais, dizer que nos fundamentos dela estão as ideias de normalização e integração - características do paradigma de serviços.

De toda forma, em Brasil (2005) e Tezani (2004) se vê que, pouco após o seu surgimento, o paradigma de serviços entrou em declínio, devido a várias críticas da comunidade científica e das próprias pessoas com deficiência. Estas tinham base tanto na dificuldade de aplicar a normalização, quanto no aumento de debates sobre deficiência e, conseqüentemente, no progressivo entendimento de que pessoas com deficiência são cidadãos como todas as outras e, assim sendo, devem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Como resultado, surge o paradigma de suporte, no qual há o entendimento de que PCDs precisam e, mais que isto, são beneficiadas pelos serviços de avaliação e de capacitação a elas oferecidos (BRASIL, 2005). Observa-se, porém, que: a) estes serviços não devem ser a única medida tomada, a sociedade também precisa mudar para recebê-las; b) como diz o próprio nome do paradigma, os serviços devem servir como suporte, ou seja, eles não têm função normalizadora, mas sim contribuir com o

⁶ Apesar de, conforme Kassir (2011), a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já indicar, dentro do possível, a matrícula dos "excepcionais" na rede regular de ensino.

desenvolvimento da pessoa com deficiência, respeitando sua diversidade (BRASIL, 2005; TEZANI, 2004). Tezani (2004) chega a afirmar que, no paradigma de suporte, o foco é mais a construção de uma sociedade inclusiva e menos os serviços.

Na verdade, o paradigma de suporte ainda existe, em razão de ser um dos mais recentes, porém já se identifica uma transição para o próximo paradigma, o da inclusão, que está em crescimento (TEZANI, 2004).

O documento Brasil (2005), identifica um movimento na direção da educação inclusiva, todavia não o analisa na forma de paradigma, como havia feito com todos os anteriores (exclusão, institucionalização, serviços e suporte). É Tezani (2004) que o enxerga como uma nova categoria paradigmática, a da inclusão, que é pautada na aceitação, na cidadania, na democracia e na diversidade. A autora oferece de sinais do fortalecimento deste novo paradigma: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração de Salamanca, bem como instrumentos legislativos que a sucederam, a exemplo a lei de número 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (TEZANI, 2004).

Apesar de Mendes (2011) não conduzir sua análise a partir da abordagem de paradigmas, ao contrário de Brasil (2005) e Tezani (2004), é interessante notar que a autora consegue sintetizar o percurso descrito até aqui com as seguintes citações: “embora iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país, na área de educação especial, a partir do século XIX, apenas na década de setenta, é que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta [...]” (MENDES, 2011, p. 105) e “a partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa” (MENDES, 2011, p. 106).

Compatível com o afirmado por Mendes (2011) sobre a educação inclusiva ter eclodido na década de noventa, a Declaração de Salamanca pode ser considerada o grande marco da temática. Ela, cujo título completo é “Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educativas especiais”, foi fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais feita na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994 (TEZANI, 2004), e teve relevantes repercussões.

O documento, que tem como objetivo organizar uma estrutura de ação para a educação especial, foi muito mais além: baseando-se nas convicções de que a) toda

criança tem direito à educação; b) as necessidades educacionais que cada criança apresenta variam entre si; c) os sistemas educacionais deveriam ser planejados de forma a considerar essa diversidade; surgiu a ideia de escola regular com orientação inclusiva ou escola inclusiva, a qual tem como principal meta (e desafio) desenvolver uma pedagogia centrada na criança, que adapte-se a ela (BRASIL, 1994a).

Ainda, apesar de a declaração entender que muitos contextos podem resultar em necessidades educacionais diferenciadas - como questões emocionais, situação de rua, pertencer a minorias linguísticas, étnicas e/ou culturais, etc - e que, como essência, a educação inclusiva deve contemplar todas as crianças, a estrutura de educação especial descrita no documento refere-se a aquelas cujas necessidades educacionais especiais são decorrência de deficiência ou dificuldade de aprendizado (BRASIL, 1994a).

Vieira (2019) afirma que o movimento da educação inclusiva foi o que iniciou a transição da ideologia da integração para ideologia da inclusão. A autora também identifica, como efeito específico da Declaração de Salamanca, que:

A partir daí, intensificaram-se as ações legais com um olhar para a diversidade, propondo a implantação de núcleos especializados e salas de recursos multifuncionais, e a garantia do acesso físico para pessoas com deficiência. Esse movimento originou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008, a qual apresentou a Educação Inclusiva como ponto principal de sua abordagem (VIEIRA, 2019, p. 19).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fecha a explicação de como a educação especial culminou na educação inclusiva, que agora rege esta primeira. O documento foi responsável por, além de instituir a educação inclusiva como uma norma, definir o público-alvo da educação especial, agora com perspectiva inclusiva, como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Se por muito tempo prevaleceu o entendimento de que a educação especial deveria ser oferecida como uma modalidade paralela, segregada, do ensino regular, a educação inclusiva chega para mudar isto. Através dela, a proposta pedagógica é a de que, com o auxílio de atendimento educacional especializado, professores com capacitação, acessibilidade e articulação intersetorial, os alunos do público-alvo - e mesmo outros que possuam transtornos funcionais específicos - sejam educados em escolas e salas de aula regulares (BRASIL, 2008).

O conceito de pessoa com deficiência, como já explorado, mudou bastante ao longo do tempo até chegar à atual. Brasil (2008) aponta alunos com deficiência da mesma maneira que o trazido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: quem possui impedimento de longo prazo - físico, mental, intelectual ou sensorial - que, em adição com barreiras sociais, pode impedir plena participação na sociedade, inclusive na escola. Porém, a política acrescenta que esta definição deve ser sempre contextualizada (BRASIL, 2008), o que é positivo já que, assim como ela evoluiu ao longo do tempo, pode e deve continuar sendo refinada a fim de melhor representar as PCDs.

A política também trata da descrição dos outros dois grupos do público-alvo: transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. De acordo com esta, o primeiro pode ser caracterizado por modificações qualitativas em interações sociais e comunicação, e por um repertório de atividades e/ou interesses restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008). Já o outro pode ser definido por um alto potencial - isolado ou combinado - nos campos intelectual, acadêmico, de liderança, de psicomotricidade e/ou artístico, além de pela criatividade e pelo muito envolvimento para atuar em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

É apropriado acrescentar, no entanto, que a categoria de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) está sendo gradualmente substituída pela de transtorno do espectro autista (TEA), como visto em IBGE (2020) e Vieira (2019). Paiva Junior (2022) explica esta mudança:

A versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD - sob o código de F84) como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). Agora, a versão 11 une todos esses diagnósticos [com exceção da Síndrome de Rett] no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 - em inglês: Autism Spectrum Disorder - ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual (PAIVA JUNIOR, 2022, p. 34).

A Classificação Internacional de Doenças (CID), na sua 11ª versão - CID-11 - foi fornecida pela Organização Mundial da Saúde em 2018, mas só entrou em vigor em janeiro de 2022 (PAIVA JUNIOR, 2022), ou seja, é uma atualização recente. O autor explica que esta foi feita para compatibilizar-se com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), que já utiliza a nomenclatura TEA desde 2013. Assim sendo, sempre que

necessário, transtorno do espectro autista ou simplesmente autismo serão os nomes adotados para uso neste trabalho a partir de agora.

É importante salientar que, no decorrer deste trabalho, a nomenclatura PCD, pessoa com deficiência, será utilizada para fazer referência a todo o público-alvo da educação inclusiva. Esta simplificação é possível e, inclusive, empregada em outras pesquisas - como a de Vieira (2019) - porque apesar do surgimento do movimento da neurodiversidade, o qual defende que conexões neurológicas atípicas são parte normal da diversidade humana (ORTEGA, 2009) e, portanto, melhor abarca autismo e altas habilidades/superdotação, é usual que ativismos de pessoas com deficiência e de pessoas neurodivergentes se unam na luta por direitos.

Tal pode ser explicado pela origem do movimento da neurodiversidade estar ligada aos estudos a respeito de deficiência (ORTEGA, 2009), por não ser incomum que neurodiversidade e deficiência incidirem juntas - vide subdivisões do CID 6A02 serem relacionadas a deficiência intelectual (PAIVA JUNIOR, 2022) - e por os dois grupos sofrerem com o preconceito e a falta de adaptação da sociedade.

Todavia, apesar de todos os avanços descritos, ainda existem retrocessos. Como frisou Tezani (2004), o aparecimento de um novo paradigma - no caso, o da inclusão - não implica na superação completa de seus predecessores, e isto foi evidenciado pelo decreto de número 10.502/2020, o qual versa a respeito de uma nova política de educação especial chamada de “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020).

Conforme matéria escrita por Ventura (2020) - a qual contou com a opinião de especialistas, a exemplo o presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a idealizadora da Turma do Jiló, a coordenadora de advocacia do Instituto Rodrigo Mendes e os representantes do Instituto Jô Clemente - o documento é visto como um grande retrocesso aos últimos trinta anos de luta na causa da educação inclusiva. A política recebe críticas por incentivar escolas e classes segregadas, responsabilizar o aluno pelas falhas do sistema educacional e ir na contramão de conquistas significativas, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e até mesmo a Constituição Federal de 1988 (CORREA, 2020; INSTITUTO JÔ CLEMENTE, 2020; SESTARO, 2020; VIDEIRA, 2020)

Ainda, de acordo com a publicação da ANPEd (2020), as seguintes entidades manifestaram-se contrárias ao documento (Quadro 1):

Quadro 1 - Entidades contrárias ao decreto de número 10.502/2020

AcolheDown
Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)
Associação Brasileira de Currículos (ABdC)
Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBIO)
Associação Nacional de História (ANPUH)
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)
Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID)
Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES)
Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
Coordenadoria de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho do Ministério Público do Trabalho (Coordigualdade)
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)
Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor (ForParfor)
Grupo de Pesquisa-Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo (GRUFOPEES)
Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da ABRASCO
Movimento Interfóruns de Educação Especial Infantil do Brasil (MIEIB)

Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)
--

Fonte: ANPEd (2020)

Como resultado, o decreto de número 10.502/2020 foi derrubado por maioria no Supremo Tribunal Federal (STF), pois o entendimento foi que o documento iria incentivar a criação de escolas e classes especializadas - segregadas - ao invés de priorizar a inclusão escolar, conforme publicado na Folha de São Paulo (TEIXEIRA, 2020). Destacam-se certas falas do ministro Dias Toffoli, quem já havia suspenso o decreto preliminarmente, como por exemplo: “salta aos olhos o fato de o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não inclusivas” (TOFFOLI, 2020, p. 1) e

O Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade (TOFFOLI, 2020, p. 1).

2.2.2 Marcos legais e suas implicações para a gestão escolar

Foi necessário, ainda, examinar os documentos nacionais que versam sobre a educação inclusiva, com objetivo de apresentar a legislação existente e identificar quais obrigações legais foram estabelecidas para a gestão escolar.

Cabe destacar que, embora alguns dos textos selecionados não dirijam suas demandas especificamente para a gestão escolar, eles trazem a obrigatoriedade de adaptar os sistemas de ensino para receber alunos com deficiência, e orientações sobre como fazer isto.

Portanto, os gestores escolares - no papel de responsáveis pela condução da instituição de ensino e, ademais, considerando que cumprir com a legislação vigente compete à dimensão administrativa da gestão escolar (LÜCK, 2009) - têm o dever de conhecer os dispositivos legais e segui-los.

2.2.2.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, em seu primeiro artigo da seção referente ao direito à educação, determina que esta é um direito de todos, e que deve ser dada com base nos princípios de: aprendizagem ao longo da vida, garantia de qualidade,

igualdade de condições para acesso e permanência no ambiente escolar, pluralismo de ideias, dentre outros (BRASIL, 1988).

Sobre a educação inclusiva e os deveres da gestão escolar em específico, o documento dita que o atendimento educacional especializado (AEE) deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino e que escolas privadas têm liberdade de reger suas atividades, desde que cumpram com as normas gerais da educação nacional, recebam autorização para atuarem e passem por avaliações de qualidade do Poder Público (BRASIL, 1988). Por isso, escolas privadas carregam as mesmas obrigações que as públicas, apenas mais livres na forma de conduzi-las.

2.2.2.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A lei de número 9.394/1996 - que estipula as diretrizes e bases da educação nacional - prevê, além dos princípios já citados na Constituição Federal de 1988, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e o respeito à diversidade das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

No que tange especificamente a educação inclusiva, o documento indica que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino. Para tal, deve contar com serviços de apoio especializados, adaptações curriculares, metodológicas e técnicas, recursos educativos, organização específica às necessidades do educando, professor formado para a condução dos serviços de apoio especializado e professores capacitados para receber alunos com deficiência em classes regulares (BRASIL, 1996).

Portanto, providenciar com que esses requisitos sejam cumpridos é papel da gestão escolar, em conjunto com o Estado - no caso das escolas públicas - ou com a mantenedora (e o Estado) - no caso das escolas particulares.

2.2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

As diretrizes nacionais para a educação especial são descritas no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de número 17/2001. Este, apesar de anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já contou com a influência da Declaração de Salamanca e do movimento pela educação inclusiva, uma vez que se preocupa com a consonância com os princípios destes (BRASIL, 2001).

O documento imputa várias obrigações às escolas - e assim, a gestão escolar delas - sendo as principais: organizar a escola para receber alunos com deficiência; garantir a qualidade do ensino, bem como a qualidade dos serviços de apoio; saber qual a real demanda de atendimento desse grupo; incluir dispositivos da educação inclusiva dentro da proposta pedagógica; fornecer professores regular e regente do atendimento educacional especializado (AEE) preparados; realizar adaptações de currículos; conceber ambientes de ensino com acessibilidade (BRASIL, 2001).

2.2.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Como já explicitado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um grande marco para a filosofia da educação inclusiva no Brasil (VIEIRA, 2019). Ela, além de ter definido os alunos público-alvo, disponibiliza várias orientações para a educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Segundo ela, a educação especial é uma modalidade de ensino ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema de educação e, a partir de então, tem perspectiva inclusiva. Um de seus elementos mais importantes é o atendimento educacional especializado (AEE), o qual possui as funções de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que propiciem a participação e o desenvolvimento dos alunos PCDs, autistas e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Alerta-se, porém, que o AEE deve complementar o ensino e não substituir a presença desses alunos em sala de aula regular.

Destaca-se claramente, nesta política, que esse serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica, e que é de responsabilidade dos sistemas de ensino, disponibilizar os instrutores, tradutores e/ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes, monitores e/ou cuidados aos alunos PCD que necessitem (BRASIL, 2008).

2.2.2.5 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado

A resolução de número 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) traz orientações para a educação inclusiva e, assim, para a atuação da gestão escolar.

Nesta, conceitua-se atendimento educacional especializado (AEE) como um apoio para alunos público-alvo da educação especial, o qual tem por finalidade “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de

serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2009).

A resolução frisa que o AEE deve ser realizado preferencialmente em sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola ou, caso não possua, em outra de uma escola regular, durante o turno inverso da escolarização do aluno, não sendo o atendimento substitutivo a presença em sala de aula (BRASIL, 2009).

Ainda, segundo o documento de Brasil (2009), são incumbências do professor especialista regente do AEE: organizar recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias para os alunos público-alvo; elaborar e executar um planejamento para o AEE; acompanhar a aplicação dos recursos pedagógicos em sala de aula regular e em outros ambientes da escola; orientar professores regulares e familiares; pensar, de forma cooperativa com os outros agentes, em estratégias que melhor beneficiem o aluno com deficiência em sala de aula.

2.2.2.6 Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção da Pessoa com TEA

A lei, a qual institui a política nacional de proteção do autista, também possui dispositivos dignos de atenção da gestão escolar, sendo o principal:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012, Art. 7).

2.2.2.7 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação é regido pela lei de número 13.005/2014, a qual tem validade de dez anos - a fim de incentivar revisões periódicas do panorama da educação nacional (BRASIL, 2014). Nele, dentre outras, estão dispostas algumas diretrizes gerais: superar desigualdades educacionais e preconceitos, universalizar o atendimento escolar e oportunizar os princípios de respeito aos direitos humanos e a diversidade.

Vale mencionar que, neste plano, constam vinte metas a serem alcançadas até 2024, e uma delas é a universalização do acesso à educação básica para alunos com deficiência. Como estratégias elencadas para este fim, estão implementação de salas de recursos multifuncionais, o fomento a formação continuada de professores, a multidisciplinaridade e - digno de destaque - a garantia de educação inclusiva, que

promova a articulação entre sala de aula e atendimento educacional especializado, sendo proibida a exclusão em escolas regulares em razão da deficiência (BRASIL, 2014).

2.2.2.8 Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

A lei de número 13.146/2015 - conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - dispõe de um capítulo específico destinado ao direito à educação das PCDs. Neste, dita que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

Entretanto, o ponto de maior interesse é o fato de esta lei trazer obrigações expressamente atribuídas às escolas privadas, sendo elas: o dever de tornarem-se cada vez mais inclusivas; a oferta de serviços e recursos necessários para eliminar barreiras de acessibilidade e promover a inclusão; a obrigação de prever estes no projeto pedagógico da escola; a adoção de medidas individualizadas e coletivas de viés inclusivo; a formação e disponibilização de profissionais do AEE, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de suporte (BRASIL, 2015).

A lei, ainda, ressalta que cabe às escolas investir para além do atendimento educacional especializado somente, atentado para a formação básica e continuada dos professores de sala de aula regular (BRASIL, 2015).

2.2.3 Gestão escolar

Para subsidiar a pesquisa desenvolvida para este trabalho, foi realizada uma investigação acerca da literatura de gestão escolar na perspectiva inclusiva existente - ora trazendo obras específicas no tema da gestão escolar ou no tema da educação inclusiva, para complementar as discussões construídas.

A importância dessa revisão bibliográfica reside em identificar e sintetizar os conhecimentos adquiridos na área até então, de forma a direcionar novos estudos - inclusive este trabalho - e, em tempo, modificar o parecer fornecido por Anunciação e Fernandes (2021), Nascimento, Penitente e Giroto (2018), Tezani (2010) e Vieira

(2019), o qual diz que a produção acerca desta ênfase ainda é escassa - situação que precisa mudar em prol de fortalecer a inclusão escolar.

2.2.3.1 Competências administrativas dentro da gestão escolar

Inicialmente, é primordial introduzir o conceito de gestão escolar. Lück (2009) define-a por uma área de atuação profissional na educação, que tem como funções: planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar processos educacionais; ou

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) e auto-controle [sic] (acompanhamento e avaliação de com retorno de informações (LÜCK, 2009, p. 24);

Ou, ainda, uma dimensão ou enfoque do trabalho em educação que

[...] objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Percebe-se, nas atividades elencadas a essas definições de gestão escolar, grande compatibilidade com o campo de Administração. Fayol (1989), que é um dos mais importantes nomes deste, traz que a função administrativa - administração - é a junção entre prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Outros autores também tratam de conceitos de administração e, a partir disso, acabam por, de modo indireto, evidenciar a proximidade entre ela e a gestão escolar. Batista-dos-Santos e Oliveira (2015), pela análise de concepções de administração e de administradores na literatura, identificaram obras que relacionam a administração com, por exemplo, planejamento, otimização, ação, tarefas, desempenho, liderança, mobilização e responsabilidade. Ribeiro (2006), por sua vez, simplifica as atividades do administrador em utilizar de forma racional os recursos disponíveis para alcançar determinado objetivo definido. De acordo com ele, para isto é feito: a formulação de objetivos para a organização, o parecer da situação atual, a avaliação dos recursos disponíveis ou possíveis de serem adquiridos, a alocação dos recursos para atingir os objetivos e, finalmente, a avaliação contínua das ações implementadas.

E, de fato, é possível encontrar tantas semelhanças entre as definições já que a dimensão administrativa é uma das que compõem a gestão escolar (LÜCK, 2009). Outros, como Freitas (2014), Rosa e Menezes (2017) e Vieira (2019) abordam esta dimensão ao lado da pedagógica e da comunicacional com a comunidade escolar, mas o trabalho de Lück (2009) chama a atenção por organizar a atuação da gestão escolar em dez dimensões distintas, divididas em organizadoras (quatro primeiras) e implementadoras (seis últimas).

A autora traz as competências relativas a cada dimensão da gestão escolar, com destaque para a figura do diretor, e que foram organizadas no quadro a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 - Competências nas dimensões da gestão escolar

Fundamentos e princípios da gestão escolar	Garantir o funcionamento pleno da escola, ou seja, a formação (técnica e cidadã) dos alunos, com padrão de qualidade, em consonância com as determinações legais nacionais e com o papel social da escola, e por meio de princípios e diretrizes inclusivos e de orientação participativa e mobilizadora da comunidade escolar
Planejamento e organização do trabalho escolar	Realizar o delineamento da visão, da missão e dos valores da escola e, com base nestes, conceber o planejamento em diversos níveis e âmbitos de ação (Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Político-Pedagógico, planos de ensino, planos de aula e etc), bem como planos de ação para implementá-los e diagnósticos sistemáticos da realidade escolar
Monitoramento de processos e avaliação institucional	Estabelecer práticas contínuas de monitoramento e avaliação dos resultados, incentivando toda a comunidade escolar a participar destas, adotar um sistema de indicadores para orientar a coleta e análise de dados e utilizar as conclusões resultantes na tomada de decisão, planejamento e ações futuras
Gestão de resultados	Definir padrões de desempenho, analisar o cumprimento desses padrões ao longo do tempo, diagnosticar diferenças de desempenho, pensar em ações que possam auxiliar grupos com dificuldades e adotar o compromisso de prestar contas à comunidade escolar acerca dos resultados

Gestão democrática e participativa	Estimular a participação de toda a comunidade escolar na condução da escola e, para tal, manter-se ciente das demandas desta e demonstrar interesse, liderar a atuação integrada e cooperativa, promover oportunidades para práticas de co-liderança, compartilhamento de responsabilidades e colaboração e manter a articulação com a comunidade externa
Gestão de pessoas	Promover a gestão de pessoas na escola e a organização do trabalho, envolver de forma sinérgica todos os agentes, propiciando o bom relacionamento interpessoal, a comunicação, a troca de opiniões e de experiências, o diálogo e a cooperação e, ainda, criar uma rede interna e externa de interação e colaboração
Gestão pedagógica	Difundir as proposições do Projeto Político Pedagógico da escola, criar um ambiente escolar motivador e estimulante, promover a elaboração e atualização do currículo escolar, orientar a convergência de todas as ações pedagógicas e observar a realidade escolar, identificando dificuldades e introduzindo perspectivas de superação com o auxílio de diálogo e de feedback
Gestão administrativa	Gerenciar a melhor utilização dos recursos físicos, materiais e financeiros da escola para atingir seus objetivos, mediante a organização e atualização da documentação, a conformidade com a legislação, a prestação de contas correta e transparente e a formulação e aplicação de normas e diretrizes de funcionamento da escola, assim como o monitoramento dessas
Gestão da cultura escolar	Avaliar a cultura existente na escola (forças de poder presentes, valores que as orientam, preconceitos e tendenciosidades que atrapalham a formação e a aprendizagem dos alunos, a distância entre o vigente e o ideado e os desafios para chegar lá, etc) e agir sobre ela, para construir um ambiente onde as práticas educacionais convergem para as crenças e os comportamentos pregados na visão, na missão e nos valores, em conformidade com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação
Gestão do cotidiano escolar	Assegurar que todas as dimensões cumpram-se no cotidiano da escola por meio de: criar rotinas que maximizem os efeitos positivos das práticas

	educacionais, promover o bom aproveitamento do tempo, verificar o uso correto dos recursos, adotar atitude proativa, observar o dia a dia da escola, coletando informações relevantes, etc
--	--

Fonte: Lück (2009)

A dimensão administrativa, também denominada gestão administrativa, conta, dentre suas funções, com a organização dos registros e da documentação escolar, a gestão dos recursos físicos e materiais, dos equipamentos e dos serviços de apoio, e a gestão financeira (LÜCK, 2009). A autora descreve cada uma delas:

A organização da documentação refere-se a registrar o trabalho realizado na escola, de forma que possa ser facilmente acessado, utilizado na tomada de decisão e sirva para prestar contas à comunidade escolar. Também foi enfatizado o papel da secretaria escolar de fornecer informações demandadas pela comunidade.

Já a respeito da gestão dos recursos físicos e materiais e dos equipamentos, Lück (2009) diz que estes são patrimônio da escola e diferencia-os entre imateriais, o conhecimento e a experiência dos agentes, e materiais, os recursos físicos para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Eles devem ser aplicados da melhor maneira possível para atender aos objetivos da instituição de ensino.

A gestão dos serviços de apoio tem a ver com algo que, na verdade, deve ser reproduzido em todas as relações dentro da escola: a orientação para o trabalho em grupo e colaborativo, para que possam apoiar uns aos outros. Destacou-se que essa colaboração deve estender-se para toda a comunidade escolar, incluindo os pais, ou seja, todos os agentes envolvidos na educação (gestores, professores, funcionários, familiares e alunos) devem prestar suporte à escola e participar da sua condução.

Ainda, a gestão financeira conversa com a autonomia da escola, em especial com a capacidade de sanar suas próprias demandas através do bom gerenciamento dos valores arrecadados. Os recursos financeiros devem ser alocados, por exemplo, em aquisição de recursos, manutenção, capacitação e aperfeiçoamento do pessoal, implementação das atividades necessárias para o cumprir com o fazer pedagógico e avaliação disso tudo.

Contudo, além dessas, é de extrema importância acrescentar outra função da dimensão administrativa: atuar como substrato para as outras nove dimensões.

Lück (2009) e Vieira (2019) explanam que o campo da gestão escolar foi fruto de uma transformação paradigmática, que substituiu a nomenclatura antes utilizada -

administração escolar - bem como a visão antiquada por esta defendida. Na vigência dela, os processos educacionais eram vistos de forma fragmentada, e acreditava-se que fornecer recursos (físicos, materiais, financeiros e humanos) era o bastante para que esses ocorressem naturalmente e com qualidade.

Em outras palavras, havia uma supervalorização da dimensão administrativa, tida como responsável por fornecer recursos, sem preocupação em articulá-los. No entanto, isso mudou consideravelmente com a substituição da administração escolar pela gestão escolar (LÜCK, 2009; OLIVEIRA; VASQUEZ-MENEZES, 2018; VIEIRA, 2019), a qual mudou, inclusive, a percepção de recursos: a partir de então “recursos não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional” (LÜCK, 2009, p. 107).

Nessa linha de raciocínio, Oliveira e Vasquez-Menezes (2018) contribuem ao explicar o que causou tal mudança. Conforme dito por elas, muitos autores adotaram o termo gestão escolar justamente por discordarem da visão técnica, hierarquizada e baseada no poder e na autoridade característica dessa abordagem. A transição foi fundamentada por avanços sociais e históricos que evidenciaram a necessidade de uma atuação que considerasse - também - questões pedagógicas e políticas na condução da escola, não somente administrativas em detrimento de todo o resto.

Tudo isso traz importantes efeitos para a gestão escolar, para a sua dimensão administrativa, competências administrativas, e para a educação inclusiva.

Primeiro, é preciso entender que a ascensão da gestão escolar é uma crítica à administração concentrada apenas na gestão de recursos e dissociada de todo o contexto que a acompanha. Portanto, mudar para gestão escolar, mas conservar a dimensão administrativa com esse posicionamento seria persistir no erro, então esta foi alvo de modificações também.

Conforme conta Lück (2009), a dimensão administrativa recebeu perspectivas dinâmicas e pedagógicas, tornando-se aquela que efetua a interação entre todas as demais. Isto significa que, além das funções mencionadas antes - organização dos registros e da documentação escolar, gestão dos recursos físicos e materiais, dos equipamentos e dos serviços de apoio e gestão financeira - a gestão administrativa deve dar suporte para as outras nove dimensões e assegurar a interação entre elas.

É por isto que alguns autores comentam apenas sobre a união entre os lados administrativo e pedagógico dentro da função gestora, dando a entender que todas as

diferentes dimensões podem ser simplificadas dentro desta combinação. Melo e Neto (2021), por exemplo, sintetizam o papel do gestor em administrar a escola, ou seja, assegurar seu funcionamento, liderar a equipe de professores e funcionários e atuar no desempenho e nos objetivos propostos - assim, agrupando elementos das dimensões vistas.

Ainda, para finalizar, a fala de Oliveira e Vasquez-Menezes (2018), que diz o seguinte “o conceito de gestão escolar é socialmente construído e reconstruído de acordo com a evolução histórica e das políticas educacionais em pauta” (OLIVEIRA; VASQUEZ-MENEZES, 2018, p. 898) permite fazer uma reflexão propícia. De forma análoga à evolução do conceito e da interpretação de deficiência, os quais seguem sendo aprimorados ao longo do tempo de forma a melhor representar este grupo, o campo da gestão escolar deve atualizar-se constantemente para melhor contemplar as demandas educacionais conforme elas surgem.

Neste sentido, cabe citar tanto a introdução de elementos pedagógicos dentro da dimensão administrativa, quanto a chegada da inclusão escolar como imperativo para a gestão escolar - assim, para a qual os gestores devem estar preparados.

2.2.3.2 Entendimento de entraves administrativos

Foi uma preocupação para este trabalho, também, definir o que caracterizaria os entraves buscados pela pesquisa, de modo que não fossem demasiado vagos ou muito abrangentes.

Isso porque o significado de entrave, sozinho, é relacionado a empecilhos ou a estorvos. O dicionário Michaelis, por exemplo, define-o como aquilo que impede a pessoa de progredir (MICHAELIS, 2022) - remetendo aos obstáculos para assegurar determinado fim ou, ainda, para o desenvolvimento de algo. Portanto, nessa ótica, inúmeros elementos poderiam ser considerados entraves para a implementação da educação inclusiva, tornando a pesquisa difícil, além de pouco objetiva.

Assim, a delimitação dos entraves investigados na pesquisa foi a de “entraves administrativos”. A definição destes, por sua vez, baseou-se em quatro aspectos: a) os problemas para a implementação da educação inclusiva trazidos na literatura; b) o significado de entrave, oferecido pelo dicionário; c) o entendimento da dimensão administrativa da gestão escolar; e d) a identificação de obrigações para os gestores escolares, retiradas da legislação apresentada. Explica-se:

Como observado em pesquisas anteriores, existem fatores que atrapalham a implementação da educação inclusiva nas escolas, já que, embora problemas para vigorá-la tenham sido identificados há algum tempo, estes seguem aparecendo em novas investigações (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; PEREIRA *et al.*, 2020; SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020; VIEIRA, 2019).

Os principais problemas trazidos na literatura do tema são a precariedade ou a falta de recursos arquitetônicos, pedagógicos e comunicacionais e a necessidade de formação continuada e de capacitação docente, quesitos enfatizados por Diemen (2015), Freitas (2014), Gomes e Nascimento (2020), Mafassoli (2009), Pereira *et al.* (2020), Santos, Amorim e Paula (2020), Silva e Leme (2009), Tezani (2004, 2010), Viera (2019) e Zan (2015).

Como consequência direta, muitos professores sentem-se despreparados - o que afeta a confiança destes para conduzir as suas aulas e configura um empecilho (DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014; GOMES; NASCIMENTO, 2020; SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020; SILVA; LEME, 2009). Freitas (2014) alerta que, por causa desse panorama, muitos familiares não querem matricular seus filhos em escolas regulares - o que seria necessário para a educação inclusiva acontecer.

Ainda, outras questões são trazidas, como resistência ou pouco interesse dos agentes responsáveis pela educação inclusiva (DIEMEN, 2015; SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020), desconhecimento ou não cumprimento da legislação (DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014), dificuldade em adaptar métodos e currículo (SILVA; LEME, 2009), complicações em adotar uma atuação colaborativa e intersetorialidade (FREITAS, 2014; NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020) problemas para implementação e organização dos serviços de apoio, porque pedem essa colaboração (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018), etc.

Anunciação e Fernandes (2021), na revisão bibliográfica de outras pesquisas, também atentam para a visão de acessibilidade limitada ao aspecto físico - estrutura - e para a carência de dispositivos que versem sobre educação inclusiva no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Convém elucidar que este último, por vezes denominado projeto pedagógico, é responsável por direcionar as ações da gestão escolar, com base nos valores defendidos pela instituição, e comunicar estes para a comunidade escolar (LÜCK, 2009).

Nota-se que os problemas aqui descritos aparentam ser, justamente, falta dos requisitos necessários para a implementação da educação inclusiva previstos em lei

ou em documentos oficiais - o que já foi apresentado antes - e, portanto, imputados como deveres para a gestão escolar. A fim de facilitar a visualização, foi elaborado o seguinte quadro (Quadro 3), o qual sintetiza o visto na seção “2.2.2 Marcos legais e suas implicações para a gestão escolar” em cinco categorias:

Quadro 3 - Requisitos para a implementação da educação inclusiva previstos em lei ou em documentos oficiais

Atitudes e Estratégias	Criar sistemas de informação, trabalho em equipe, intercâmbio de experiências, cooperação, intersectorialidade, equipes multidisciplinares, flexibilização, condições para reflexão, parcerias com universidades e institutos de pesquisa, monitoramento das ações, comunicação de resultados e participação da comunidade escolar
Estrutura física	Locais de ensino adequados, acessibilidade arquitetônica urbanística, nas edificações (instalações, mobiliário e equipamentos) e no transporte público e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)
Formação profissional	Professor especialista e professor regular capacitados, formação contínua e investimento em recursos humanos (para funcionários também)
Legislação	Garantia de vagas no ensino regular, conhecer as reais demandas de atendimento dos alunos com deficiência, saber a legislação de educação inclusiva e aplicá-la
Recursos pedagógicos	Atendimento Educacional Especializado (aparece como serviço de apoio pedagógico especializado em alguns documentos), currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, projeto pedagógico orientado para a inclusão, práticas pedagógicas alternativas e acessibilidade curricular e comunicacional (uso de Braille e Libras, por exemplo)

Fonte: Brasil (1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2014, 2015)

Dessarte, a necessidade de formação para os professores é a não satisfação de “formação profissional”, a insuficiência de recursos arquitetônicos, pedagógicos e comunicacionais são a não satisfação de “estrutura física” e “recursos pedagógicos” e assim por diante. E, como seria redundante dizer que a razão pela qual um certo requisito não está sendo cumprido é a própria falta dele - a exemplo: a condição de

professores capacitados não é atendida porque estes ainda carecem de formação - utilizou-se o conceito de entraves: aquilo que impede alguém de progredir e alcançar um determinado objetivo, ou, no contexto deste trabalho, o que influencia em não ter os requisitos necessários para implementar a educação inclusiva.

Desta forma, a interpretação adotada foi: existem requisitos para implementar a educação inclusiva (objetivos), mas entraves colocam-se no caminho, dificultando ou mesmo impedindo que estes sejam cumpridos (problemas). Portanto, os entraves estabelecem uma relação de causalidade com o não cumprimento dos requisitos.

A delimitação dos entraves em “administrativos”, finalmente, foi embasada na compreensão da dimensão administrativa, apresentada antes. Por entender que ela é representada pela gestão de recursos materiais, financeiros e humanos de modo a assegurar o desempenho e a qualidade de todas as demais dimensões da gestão escolar (LÜCK, 2009), os entraves investigados foram aqueles que atrapalham esta função.

2.2.3.3 Papel dos gestores na implementação da educação inclusiva

Conforme explicado ao longo da conceituação de gestão escolar, os gestores possuem funções de fornecer e organizar condições - recursos materiais e humanos - para efetivar os processos educacionais, concretizar o Projeto Político-Pedagógico, incentivar um ambiente educacional autônomo e gerir a dinâmica cultural da escola (LÜCK, 2009).

Lück (2009) traz essas informações em uma obra que trata da gestão escolar apenas, sem relacioná-las especificamente com educação inclusiva. Contudo, outros autores fazem essa ligação, tendo como exemplos Diemen (2015), Freitas (2014), Melo e Neto (2021), Pereira *et al.* (2020), Vieira (2019) e Tezani (2004, 2009). Nesta linha, temos os seguintes trechos: “Então, o papel do gestor escolar deve ser o de buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros que permitam responder às necessidades educacionais especiais e promovam a aprendizagem de todos os alunos” (DIEMEN, 2015, p. 8) e

“O gestor escolar ou diretor é o responsável por manter toda a escola em bom funcionamento bem como pelos planejamentos que norteiam as atividades acadêmicas [...] promovendo adaptação quanto ao ambiente, materiais pedagógicos, sala de recursos, e a sala regular, aos professores e cuidadores, e em especial ao ambiente escolar que é onde se promove o ensino formando profissionais para o mercado de trabalho” (MELO; NETO, 2021, p. 1)

Ainda, vale trazer que Tezani (2004, 2009) defende que, em prol da inclusão escolar, os gestores devem organizar reuniões pedagógicas, esquematizar ações de acessibilidade e adaptações curriculares e fomentar o intercâmbio entre comunidade escolar e profissionais externos como parte de suas competências - o que vai de encontro com os requisitos expostos antes (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2014, 2015).

Todavia, mais do que garantir tais recursos palpáveis, os gestores escolares - com destaque para a figura do diretor escolar - têm um papel atitudinal intensamente ligado ao sucesso da implementação da educação inclusiva. Isto porque, de acordo com Santos, Amorim e Paula (2020) e Zan (2015), o aspecto atitudinal caracteriza, talvez, o maior desafio neste processo.

Foucault (1996) argumenta em seu texto que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9), em outras palavras, que a legitimidade de um discurso depende de quem o faz e dentro de qual contexto (ROSA; MENEZES, 2017). Rosa e Menezes (2017), com alicerce nesta fala, explicam que o gestor escolar, pela posição de autoridade conferida pelo cargo máximo de condução da escola - um especialista - tem seus discursos e suas ações legitimados pela comunidade escolar, dentre esses os de âmbito da inclusão.

Sendo assim, a depender do posicionamento da gestão escolar a respeito da educação inclusiva, os gestores possuem o poder de não somente efetivar práticas educacionais que tragam benefícios para os alunos com deficiência, como também de influenciar a atitude da comunidade escolar (ROSA; MENEZES, 2017). Portanto, este papel é um determinante para a aceitação das ações desenvolvidas na escola, bem como da própria ideia de educação inclusiva por todos.

É por isso que, além de todas as funções citadas - que envolvem a gestão de recursos - os gestores são, na literatura de gestão escolar na perspectiva inclusiva, amplamente incumbidos de funções atitudinais, sobretudo a liderança pelo exemplo.

Sage (1999), nesse pensamento, defende que a educação inclusiva só pode ocorrer se o diretor, por meio de palavras e de atitudes, explicitamente apoiá-la. Isto importa que ele participe de decisões que envolvam os alunos com deficiência - não apenas repasse a tarefa para outro setor - seja o facilitador da mudança para todos sob sua supervisão e aja como o principal revigorador de professores inseguros com a transição para a educação inclusiva, porque por muito tempo o normal foi separar

ensino regular e educação especial. O trecho a seguir resume a ideia passada pelo autor:

A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamentos é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças (SAGE, 1999, p. 137).

Schaffner e Buswell (1999), ao refletirem sobre dez passos para conceber um ambiente escolar inclusivo, dedicam um destes exclusivamente para a liderança na gestão escolar. Segundo as autoras, é essencial que o diretor possua uma liderança forte, já que é através dela que irá estabelecer objetivos inclusivos para a instituição, assegurar o processo decisório, confrontar os desafios de desenvolver medidas de apoio a filosofia inclusiva e pleitear recursos para que professores tenham acesso a novos conhecimentos compatíveis com a educação inclusiva. Ademais, elas alertam que o diretor deve ser firme nas suas convicções, caso contrário a equipe também vacila e a inclusão escolar não obtém êxito.

Silva e Leme (2009) atestam todas essas colocações, uma vez que percebem no diretor o papel de fortalecer a mentalidade da escola para todos e de liderar pelo exemplo. As autoras, de forma semelhante a Sage (1999), frisam a relevância dele para abrir os espaços para a mudança através de diálogo e de exemplos concretos, incentivar práticas inclusivas, apoiar e fornecer suporte para os professores, liderar e influenciar a equipe e agir como facilitador (SILVA; LEME, 2009).

Vieira (2019) constatou, em sua pesquisa conduzida com diretores de escolas privadas, que apesar de os participantes reconhecerem a importância da educação inclusiva, muitos parecem duvidar da sua viabilidade. Como consequência, as ações por eles desenvolvidas demonstraram maior proximidade com condutas integrativas do que inclusivas.

Desse modo, é com base nesse papel simbólico apresentado que o gestor é associado, quando engajado com a educação inclusiva, a práticas pautadas na ética (FREITAS, 2014), abertura à mudança e liderar (MELO; NETO, 2021), promoção de conversas (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018), criação de uma cultura a qual estimula partilha e respeito às diferenças (PEREIRA *et al.*, 2020), incentivo e encorajamento a novos comportamentos e esforços rumo à inclusão (SAGE, 1999).

A liderança pelo exemplo da gestão escolar, portanto, é fundamental para a implementação da educação inclusiva nas escolas, porque o reconhecimento de que os alunos aprendem de formas distintas - em especial para pessoas com deficiência, dado histórico de inserção destas na sociedade - não é algo que vem com facilidade (ZAN, 2015), além de a resistência a mudança ser normal e esperada (SAGE, 1999). Os gestores, então, são aqueles que, ao invés de tentar forçar um novo pensamento - o que Sage (1999) diz não ser possível - vão entender os receios de seus docentes e funcionários e desfazê-los, para que a escola se torne inclusiva com o respaldo de seus agentes, em um processo natural e espontâneo (SILVA; LEME, 2009).

2.2.3.4 Gestão democrática e participativa

Conforme Oliveira e Vasquez-Menezes (2018), a gestão escolar democrática é caracterizada por uma organização das atividades que proporciona a participação de toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) no planejamento das ações, na tomada de decisões e nos debates acerca das práticas educacionais desenvolvidas na escola.

Lück (2009) concorda, e descreve uma escola democrática como aquela onde seus participantes estão engajados, comprometidos e coletivamente organizados em prol da qualidade da educação para todos.

Apesar de nenhum desses textos ser sobre gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, as ideias levantadas aproximam-se da filosofia de escola para todos difundida pelo movimento da educação inclusiva, descritos em Brasil (1994a). Assim, provém indícios da ligação entre esta e a gestão democrática, explicada na sequência.

De início, é interessante destacar que a gestão democrática e participativa é prevista na Constituição Federal de 1988, bem como em outros documentos legais. Este fato é levantado, de igual forma, por Lück (2009) e Oliveira e Vasquez-Menezes (2018) e por autores que percebem-a como fundamental para a educação inclusiva - tais quais Anunciação e Fernandes (2021), Diemen (2015), Freitas (2014), Mafassoli (2009) e Zan (2015).

De fato, a Constituição determina que a educação pública deve ser ministrada pela gestão democrática (BRASIL, 1988), assim como escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Além disso, contam com dispositivos que compartilham deste viés, a exemplo: indicar a educação como responsabilidade

cooperativa entre Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988, 1996) e impulsionar a participação da comunidade escolar nas decisões (BRASIL, 1996).

Lück (2009) consegue explicar o motivo para essa decisão: a educação é um processo coletivo e cooperativo, em outras palavras, para ser de qualidade e chegar a todos, demanda, assim, a participação de todos. Então, como exposto pela autora, a gestão democrática e participativa - a qual tem, justamente, esses atributos - é a que pode assegurar a educação com tais características. Em tempo, não é ao acaso que o fenômeno de garantir que o ensino seja acessível e de qualidade é chamado de “democratização da educação”.

Desse modo, por a gestão democrática e participativa ter sido escolhida como a merecedora de reger a educação nacional, um dos supremos deveres do Estado (BRASIL, 1988), é lógico pensar nesta como a de maior benefício - e, assim, aquela que seria empregada, inclusive, para a educação inclusiva, posto que ela também é digna da melhor opção.

Todavia, para além dessa ideia, a literatura de gestão escolar na perspectiva expõe os motivos pelos quais a gestão democrática e participativa é tão relevante.

O primeiro deles é que a gestão escolar democrática e participativa, ao propor que todos os agentes envolvidos no processo educacional participem da tomada de decisão (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; LÜCK, 2009; MAFASSIOLI, 2009; MELO; NETO, 2021; OLIVEIRA; VASQUEZ-MENEZES, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020; SILVA; LEME, 2009; ZAN, 2015), consegue incluir as pessoas com deficiência - por meio de sua própria voz ou de seus familiares - neste, algo vital para a educação inclusiva.

Afinal, como bem recordam Pereira *et al.* (2020), alguns grupos - PCDs, por exemplo - estiveram excluídos de vários espaços, como a escola, por muito tempo ao longo da história, quanto mais da participação das decisões desta. Sendo assim, essa mudança dada pela gestão democrática e participativa é muito importante para que pessoas com deficiência tenham opinião nas escolas - que são locais de debate privilegiados e formadores de valores a serem assimilados (PEREIRA *et al.*, 2020; SILVA; LEME, 2009) - e para que possam comunicar suas necessidades de ensino, já que esse modelo de gestão permite à equipe de gestores escolares responder às demandas específicas da sua comunidade escolar de modo mais assertivo (DONINI, 2015).

Mais do que isso, toda a ideia de: estratégias educacionais como um trabalho coletivo com contribuição de todos (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021), inserir os agentes nos processos educacionais para que estes sintam-se responsáveis por seu rumo (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021), diálogo e comprometimento (DIEMEN, 2015), ouvir, mediar e integrar as opiniões nas decisões (DONINI, 2015), estabelecer objetivos claros, decididos coletiva e cooperativamente, que são responsabilidade de todos (SILVA; LEME, 2009), enfim, que a educação deve ser construída por todos e para todos, é completamente compatível com o movimento pela educação inclusiva.

Para evidenciar o dito acima, vale trazer o trecho:

A gestão democrática na perspectiva da educação inclusiva assume que as diferenças são normais e que, portanto, cabe à escola se adaptar às necessidades da criança e ao assumir essa posição pedagógica centrada no estudante, cria um envolvimento ativo e reativo de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes, beneficiando a sociedade como um todo (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021, p. 3)

Note que isto muito assemelha-se ao trazido na Declaração de Salamanca, a qual conta com princípios de que todas as crianças têm direito à educação - acesso e qualidade de aprendizagem - que elas são diferentes e diversas e isso é natural, e que os sistemas de ensino, pois, deveriam adotar uma metodologia centrada nelas (BRASIL, 1994a).

Outro motivo que torna a gestão democrática e participativa relevante é o seu papel decisivo na implementação da educação inclusiva.

Sage (1999) e Tezani (2009) sinalizam que o gestor é um grande responsável pela inclusão escolar e, por isto, deve promover troca de experiências e desenvolver uma gestão democrática e participativa dentro do contexto no qual atua - claramente relacionando esta com a efetivação da educação inclusiva. Tezani (2009), inclusive, visualiza a escola democrática como forma de aproximar os agentes, requisito para uma educação “por todos e para todos”.

Silva e Leme (2009) corroboram esse pensamento através da fala “[...] quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será, pois sua real abertura para todos implica a democratização do ensino” (SILVA; LEME, 2009, p. 509). Em acréscimo, Schaffner e Buswell (1999) argumentam que uma escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola democrática, porque é proveitosa para todos e assim, automaticamente, contempla os alunos com deficiência.

Ainda, Mafassioli (2009), em sua pesquisa sobre qual estilo de gestão escolar é capaz de conceber a educação inclusiva - em um comparativo gestão democrática *versus* gestão gerencialista - chegou a um resultado a favor da primeira. Isto porque a gestão gerencialista é focada em elevar os resultados - neste caso, os índices de desempenho dos alunos, que são avaliados de forma padronizada. Assim, não é um sentido receptivo a diferentes ritmos de aprendizagem, quanto mais a necessidades educacionais distintas, ao passo que a gestão democrática promove o encontro de pessoas, o diálogo e a troca de ideias para solução de conflitos, além de garantir a comunidade escolar mecanismos de escuta, para que possam expor suas opiniões e participar da construção coletiva do espaço de ensino (MAFASSIOLI, 2009) - deste modo, muito mais adequada.

É possível que ainda não tenha ficado evidente qual a relação entre a gestão democrática e participativa e a implementação da educação inclusiva em específico. Isto porque, apesar de Mafassioli (2009), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999), Silva e Leme (2009) e Tezani (2009) não terem dúvidas sobre essa relação, algumas das passagens encontradas em seus textos focalizam mais a existência dela, do que a razão pela qual ela existe. Sendo assim, vale complementar:

A relevância desse estilo de gestão para, em particular, a implementação da educação inclusiva reside em, através da multiplicidade de pontos de vista por causa da participação de todos os agentes (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; MAFASSIOLI, 2009; MELO; NETO, 2021; PEREIRA *et al.*, 2020; SAGE, 1999; SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; SILVA; LEME, 2009; TEZANI, 2009; ZAN, 2015), ter o maior número de informações - contexto, desafios, etc - para subsidiar este processo, até mesmo porque Pereira *et al.* (2020) percebem que cada comunidade escolar tem suas próprias características. Eles afirmam que, ainda, que soluções podem e devem vir delas próprias.

Além disso, agregar a comunidade escolar nas decisões faz com que os seus agentes se sintam responsáveis pela escola, sua condução e seus resultados, e isto vale para a educação inclusiva também. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), por exemplo, contam que professores os quais participam de projetos inclusivos nas escolas passaram a lutar pelo aluno e não contra a presença dele em sala de aula. Silva e Leme (2009), nesta linha, trouxeram que até pais de alunos sem deficiência passaram a pleitear recursos de educação inclusiva - como um monitor - a partir da

compreensão, adquirida em reuniões pedagógicas, de que quanto melhor assistidos estão o professor regular e a turma, melhor é a aprendizagem de todos.

Por fim, as práticas vinculadas à gestão democrática e participativa - diálogo e cooperação, como visto antes - configuram uma importante estratégia atitudinal de implementação da educação inclusiva, o que é efeito direto de os agentes dividirem a responsabilidade entre si, ponto trabalhado acima. Explica-se:

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) dizem que é costumeiro, no ensino tradicional, que os professores atuem de forma muito individualizada - e vários até relatam que sentem falta de maiores oportunidades de colaboração. Por causa disto, pode acontecer de professores, ao receberem alunos com deficiência em sua turma na educação inclusiva, sentirem que a inclusão destes é responsabilidade somente sua - assim como o eventual fracasso (SILVA; LEME, 2009). Todavia, Sage (1999) e Silva e Leme (2009) identificam que, ao compartilhar a responsabilidade por esses alunos e tratar o acolhimento desses como um projeto coletivo da escola, que conta com apoio da gestão escolar, a educação inclusiva consegue acontecer.

Portanto, foram identificados três motivos pelos quais a gestão democrática e participativa é fundamental para a educação inclusiva: a) por trazer as pessoas com deficiência para os debates sobre o destino da escola; b) por sustentar a filosofia do movimento pela educação inclusiva, que é, essencialmente, democrático; c) por ser um requisito para a implementação da educação inclusiva.

2.2.3.5 Pesquisas recentes e resultados

É importante trazer para este referencial teórico, também, pesquisas recentes no tema da gestão escolar na perspectiva inclusiva, de forma a situar as discussões contemporâneas.

Para tal, foram reunidas algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos - 2018 a 2022 - que resultaram na seguinte lista de obras: Almeida e Rodrigues (2022), Anunciação e Fernandes (2021), Melo e Neto (2021), Nascimento, Penitente e Giroto (2018), Pereira *et al.* (2020) e Vieira (2019).

Almeida e Rodrigues (2022), por exemplo, fizeram uma revisão bibliográfica - descrita como qualitativa biográfica, com base em artigos disponibilizados no Google Acadêmico a partir de 2017 e com os tópicos: gestão escolar, inclusão, deficiência, micropolíticas e produção de subjetividade. Os autores encontraram nove pesquisas

com estas especificidades, que foram analisadas e debatidas, e cujas considerações pertinentes ao presente trabalho foram sintetizadas na sequência.

Primeiro, é interessante apontar que Almeida e Rodrigues (2022) conceituam capacitismo, uma palavra que ainda não é muito conhecida e utilizada, como sendo:

[...] a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social, ou seja, na escola é a discriminação praticada contra estudantes com deficiência e se baseia em comportamentos que subestimam e limitam as capacidades desta parcela da população, que são tratadas como incapazes (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022), p. 2).

Segundo Arns (2020), o termo é relativamente recente e pouco empregado no Brasil, por ter origem nos Estados Unidos - portanto, outro contexto - e só na década de oitenta. Ele, que é senador e preside a Subcomissão Permanente da Pessoa com Deficiência (SASSE, 2020), não viu a palavra ser usada na legislação brasileira, mas comenta que a LBI tem um dispositivo que prega nenhuma forma de discriminação (BRASIL, 2015) - assim, luta contra o capacitismo - e que, se isto for cumprido, a nomenclatura não é o mais importante.

Entretanto, ainda que a ação tenha, sem dúvida, mais peso que o nome, deve ser reconhecido que ter uma forma oficial de chamar o preconceito contra a pessoa com deficiência - a qual vem sendo popularizada por ativistas, como o Instituto Lagarta Vira-Pupa, Mariana Torquato e Ivan Baron, por exemplo - parece conseguir atribuir gravidade a esta forma de preconceito, que passa a ser falada ao lado de outras mais reconhecidas e que têm a mesma terminação: racismo e machismo.

No que tange a gestão escolar na perspectiva inclusiva especificamente, eles abordam temáticas importantes, sendo uma a discussão acerca da medicalização de alunos com deficiência, que por vezes serve para substituir outras possibilidades de intervenção baseadas na atuação da escola e na relação dela com os seus agentes (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022). Conforme os autores, algumas explicações para tal fenômeno podem vir da crença ainda forte de que alunos com deficiência pertencem ao ensino especializado - antes a escolas exclusivas, hoje ao AEE - culminando na pouca participação dos gestores, na falta de gestão compartilhada, na dificuldade de articular os diferentes agentes e na insistência de encaminhar esses alunos para os especialistas, em detrimento da educação inclusiva.

Sendo assim, é preciso investir em interdisciplinaridade, compartilhamento de responsabilidades e articulação da rede de apoio (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022).

Anunciação e Fernandes (2021) também realizaram uma revisão bibliográfica qualitativa, analisando textos - artigos, dissertações e teses - selecionados de várias bases de dados, sendo estas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), publicados entre 2008 e 2017 e com as palavras-chave: gestão, inclusão e educação. As pesquisas que preencheram estes requisitos foram trinta, com base nas quais as autoras chegaram nas subseqüentes ponderações.

Algumas problemáticas chamaram a atenção delas, em especial limitações no discurso de alguns gestores sobre a educação inclusiva, como propor só adaptações físicas e estruturais - negligenciando aspectos pedagógicos e atitudinais - conceber seu planejamento orientados por ideias de integração - não de inclusão - e limitar as ações desenvolvidas a socialização do aluno com deficiência, não incentivando sua aprendizagem (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021). Ainda, as autoras identificaram variações nas concepções de educação inclusiva para cada membro da comunidade escolar, ausência de dispositivos que versem sobre, no Projeto Político-Pedagógico, e disparidade entre o que determina a política e as práticas de gestão.

Todavia, apesar das dificuldades, elas notaram algum avanço na execução da educação inclusiva - sobretudo aliada a atuação do Ministério Público - e enxergam no repensar da função do gestor, na gestão democrática, participativa, autônoma e compartilhada, na articulação entre a equipe pedagógica e a comunidade escolar, no investimento a formação docente e na contextualização do PPP, caminhos a seguir (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021).

Melo e Neto (2021) chamaram gestores de seis escolas públicas estaduais de Guaraí, Tocantins, para responder a um questionário *online*, e cinco deles aceitaram participar. As perguntas contemplaram a existência de alunos com deficiência nestas escolas, o entendimento de inclusão pelos gestores e as adaptações (arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais) feitas para recebê-los.

Dentre as respostas, é válido citar que todas as escolas possuem alunos com deficiência, que as ideias de inclusão concedidas giraram em torno dos ganhos para este grupo, da importância para fomentar a igualdade e de ser um dever da escola - embora alguns gestores tenham utilizado esta questão para comentar que a inclusão é um desafio e que a escola já comporta mais alunos "especiais" do que previsto por

lei - e que todas realizam algum tipo de adaptação, variando entre disponibilizar sala de recursos multifuncionais e professor especialista, prover recursos pedagógicos e material adaptado, garantir acessibilidade, articular ações com a família e combater o *bullying* (MELO; NETO, 2021). Vale frisar, porém, que esta lista de elementos para a educação inclusiva é o resultado de todos os comentários dos gestores juntos, ou seja, muitas das adaptações - apesar de importantes - foram relatadas apenas uma vez, por um gestor.

Faz sentido comentar que esse método, apesar de possuir certas vantagens, como a praticidade, a maior facilidade de adesão e ter sido o que possibilitou que a pesquisa prosseguisse durante a pandemia (MELO; NETO, 2021), não permite que o pesquisador instigue o respondente a desenvolver mais sua linha de pensamento, impossibilitando discernir se outras escolas não fazem as mesmas adaptações ou se os gestores simplesmente foram econômicos em suas respostas - algo que foi visto nessa pesquisa e que, desta forma, parece ser mais uma das desvantagens de tal escolha metodológica.

Por fim, cabe mencionar que Melo e Neto (2021), ao escolherem o referencial teórico para embasar a pesquisa, abordam a relação entre gestão e administração, o papel de liderança dos gestores e a gestão democrática como aspectos relevantes - assim, corroboram as argumentações construídas até aqui.

Nascimento, Penitente e Giroto (2018), por sua vez, elaboraram uma revisão bibliográfica sistemática, descritivo-interpretativa e quali-quantitativa (mista). Para tal, seus critérios de seleção foram: publicações, de 2008 a 2016, na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) ou, ainda, na Revista de Educação Especial de Santa Maria (REE), tratando sobre educação inclusiva, gestão escolar, gestão democrática e gestão da educação inclusiva e, como fim, localizaram trinta e nove textos.

Sobre as considerações efetuadas a partir da análise desses, é interessante comentar que a maior parte dos trabalhos vem de autores que atuam no campo da educação e da educação especial - não sendo citado, explicitamente, nenhum vindo da Administração. Além disto, Nascimento, Penitente e Giroto (2018) catalogaram os enfoques dos trabalhos, notando que os mais comuns são a respeito de serviços de educação especial, de educação inclusiva - onde o papel da gestão escolar para sua implementação aparece de forma implícita - e de formação dos professores.

Cabe acrescentar que as autoras, além de reforçarem a relevância da gestão democrática e da figura gestora para a implementação da educação inclusiva, falam

com preocupação das problemáticas a seguir, que podem surgir em certas escolas: inclusão restrita ao Atendimento Educacional Especializado; perfil ambulatorial deste último, que significa mais receber os alunos durante o período de aula, por estarem com dificuldades de permanecer nela, do que articular estratégias junto ao professor regular para mudar isso; falta de conhecimento do professor regular sobre a divisão de funções entre ele e o professor especialista, dificultando a colaboração entre eles e etc (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

Portanto, elas concluíram que é vital continuar a pesquisar o papel da gestão escolar na efetivação da educação inclusiva (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

Pereira *et al.* (2020) classificaram a sua pesquisa como qualitativa por revisão bibliográfica, e tiveram por objetivo refletir sobre a relação entre a gestão escolar e a inclusão dos seus alunos com deficiência. As principais contribuições estão descritas na sequência.

Primeiro, eles apresentam a educação como uma prática social constitutiva e constituinte - ou seja, influenciada pelos valores vigentes, mas influenciadora destes também, em acordo com o dito por Leme e Silva (2009) e Vigotski (1997, 2003) - e, por isto, a escola como um espaço privilegiado de transformação da sociedade, um papel para o qual a gestão escolar precisa atentar-se (PEREIRA *et al.*, 2020). Os autores, inclusive, chegam a afirmar que uma educação eficaz só é possível quando a gestão escolar estabelece objetivos que vão em direção à inclusão.

Então, com essa finalidade, a gestão escolar deve desenvolver uma atuação comprometida com os alunos e que vise responder às demandas de orientação por equipe multidisciplinar, formação contínua dos professores - que, segundo Pereira *et al.* (2020), são aqueles que aplicam a educação inclusiva em sala de aula - estrutura e recursos pedagógicos, todas estas carências identificadas nos textos consultados por eles (PEREIRA *et al.*, 2020). Ainda sim, percebem que bastante está sendo conquistado, em termos de avanços.

Vieira (2019), por fim, desenvolveu uma pesquisa composta por duas etapas metodológicas distintas, porém complementares. A primeira, quantitativa, deu-se por convidar os setenta e quatro diretores escolares de uma rede de ensino privada da região sul - ou seja, com escolas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná - a responderem um questionário *online*, para o qual ela recebeu trinta e três respostas.

A segunda, qualitativa, foi feita através de entrevistas semiestruturadas com três dos respondentes, a fim de aprofundar as discussões semeadas.

As perguntas de ambas as etapas tiveram como fim caracterizar as escolas e os diretores participantes, além de descrever as crenças destes acerca da educação inclusiva, com fim de identificar como impactam nas ações promovidas pelas escolas no tema (VIEIRA, 2019). Tudo isso para atender ao objetivo central da pesquisa, tido como “[...] compreender os desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos em uma rede privada de ensino, a partir das crenças do diretor” (VIEIRA, 2019, p. 15).

Das observações feitas pela autora sobre o primeiro momento - questionário - vale destacar que ela constatou certo desconhecimento sobre o que a legislação diz a respeito da educação inclusiva, bem como sobre como ocorre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais por parte dos diretores - indicando transferência de responsabilidade para o professor especialista. Ainda, os respondentes apresentam contradições na crença pelo modelo inclusivo, pois mesmo que reconheçam o valor deste e atestem seus benefícios para todos os alunos - com e sem deficiência - eles demonstram duvidar da legitimidade de alunos com deficiência frequentarem a sala de aula regular, e mesmo sobre ser uma responsabilidade dos professores regulares atendê-los (VIEIRA, 2019).

Na parte de entrevistas com três diretores, Vieira (2019) relata que eles crêem na importância da educação inclusiva - apesar de esta ser vista por eles como uma certa imposição - comentam, novamente, sobre como ela é benéfica para a escola e parecem estar desenvolvendo ações no tema, ainda que com falta de recursos e de maneira desarticulada. Entretanto, a autora nota que eles ainda não têm a definição de educação inclusiva muito clara e que, mais uma vez, comentam que alunos com deficiência seriam melhor educados na sala de recursos multifuncionais - então, fora da sala de aula.

Em resumo, as pesquisas elencadas servem para reforçar diversos pontos já expostos ao longo deste trabalho - a exemplo: dificuldades para efetivar a educação inclusiva, papel da gestão escolar e demanda por gestão democrática e participativa - bem como contribuir com noções que, até então, não haviam sido introduzidas.

2.3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Quando se fala que as pessoas com deficiência foram segregadas de muitos espaços sociais ao longo da história, esta afirmação é aplicada, também, à esfera do trabalho. Inclusive, vários autores - ao abordar o tema da diversidade no mercado de trabalho, com foco nas PCDs - atentam para a importância que ingressar nele ocupa na vida dessas pessoas, já que são um grupo historicamente marginalizado e, desta maneira, a ocupação desse espaço é um marco razoavelmente recente e ainda não totalmente consolidado, como dito por Almeida, Coimbra e Carvalho-Freitas (2007), Carvalho-Freitas (2007) e Heinski (2004). Cabe apresentar um pouco dessa história:

Como explica Heinski (2004), um sistema de cotas de trabalho, destinado aos ex-combatentes que adquiriram alguma deficiência durante seus conflitos, surgiu na Europa após a Primeira Guerra Mundial.

Almeida, Coimbra e Carvalho-Freitas (2007) complementam, observando que a inserção de pessoas com deficiência no mercado formal é um acontecimento bem novo, o qual só virou direito legalizado após a Segunda Guerra Mundial - fato que é corroborado por Pereira e Saraiva (2017) - e que teve início com os ex-combatentes, mas que, a partir da década de quarenta, foi sendo expandido para atender outras pessoas com deficiência na Europa.

Contudo, os autores notam que, nesse período, conceber formas de contribuir com o ingresso de PCDs no mercado de trabalho era visto como uma caridade para estas (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007). Como decorrência disso, nas décadas de sessenta e setenta, movimentos sociais - principalmente localizados nos Estados Unidos e no Reino Unido - começaram a questionar essa interpretação assistencialista e a defender que mecanismos de inserção devem ser pensados não porque as pessoas com deficiência são incapazes, mas porque a sociedade ainda é falha em adaptar-se para recebê-las.

Outros autores percebem a década de sessenta como um momento de visível luta por direitos, como Fleury (2000) - a qual, porém, aborda o tema de maneira mais ampla, mencionando também pautas de gênero e de raça/etnia. Em complemento, Alves e Galeão-Silva (2004) e Eccel e Flores-Pereira (2008) apresentam o resultado dessa pressão, pois contam que nesse período, principalmente nos Estados Unidos, o governo determinou condições de não-discriminação a serem atendidas por parte das empresas.

É importante notar que, então, a inclusão de pessoas diferentes do tradicional - o homem branco cis-hétero e sem deficiência (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010) - estava sendo feita através do que Alves e Galeão-Silva (2004) identificam por ações afirmativas. Essas, de acordo com os autores, são intervenções políticas específicas para atuar sobre desigualdades que atingem alguns grupos sociais e os impedem de ter as mesmas oportunidades que os demais (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

Vale comentar que as ações afirmativas são fruto do entendimento de que os fenômenos sociais são determinados pela sociedade, através das interações sociais (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004). Assim, da mesma forma como criamos - enquanto sociedade - preconceito para certos grupos, temos o dever - enquanto sociedade e, muitas vezes, com o auxílio de intervenção política - de minimizá-los e, futuramente, eliminá-los.

De todo modo, o ingresso dessas pessoas diferentes nas organizações trouxe destaque para o conceito de diversidade, que pode significar a variedade humana de maneira abrangente - com membros de minorias⁷ ou não - (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; FLEURY, 2000) ou, ainda, ser utilizado para sinalizar grupos excluídos e/ou marginalizados socialmente, o que tem sido observado em pesquisas brasileiras que sucedem Alves e Galeão-Silva (2004) e Fleury (2000) (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). As deficiências, como apontam Almeida, Coimbra e Carvalho-Freitas (2007), são uma das temáticas circunscritas por esse.

Contudo, conforme expõem Flores-Pereira e Eccel (2010), a gestão passou a realmente empregar o termo a partir da década de noventa (anos 2000), quando foi originada a prática de gestão de diversidade. Ela teve como finalidade ocupar o lugar das ações afirmativas, sendo descrita como mais meritocrática, e por produzir diferencial competitivo (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Explica-se:

Justa porque as políticas públicas de ações afirmativas eram vistas como uma imposição para as empresas (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004), então adotar a gestão de diversidade permitia retomar muito do controle e contratar, meritocraticamente, os melhores funcionários - em termos de currículo - dentro desse grupo. Portanto, Alves

⁷ Cabe lembrar que “minorias”, nesse contexto, refere-se às minorias sociais, definidas não pelo número de pessoas pertencentes a determinado grupo na sociedade, mas pela disparidade de poder, pela vulnerabilidade econômica e pela desvalorização social deste, por exemplo (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010).

e Galeão-Silva (2004) fazem uma crítica a essa leitura gerencialista, instrumental da gestão de diversidade.

Vista como produtora de diferencial competitivo pois a gestão de diversidade é ligada ao raciocínio de que possuir funcionários diversos seria um investimento em criatividade e inovação, sensibilização para novos mercados, clima organizacional, flexibilidade, motivação, atração de talentos, capacidade de resolução de conflitos e imagem institucional (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; BARREIRO *et al.*, 2015; CARVALHO-FREITAS, 2007; FLEURY, 2000; FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010; HEINSKI, 2004; SANTOS; SANTANA; ARRUDA, 2018; SICHEROLLI; MEDEIROS; VALADÃO JÚNIOR, 2011).

A partir das ideias acima, é possível perceber que a diversidade - através da gestão de diversidade - recebeu conotação de recurso gerenciável pela empresa, ou seja, adquiriu caráter utilitarista (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Alves e Galeão-Silva (2004) crêem que está havendo uma transição da percepção social de diversidade para a percepção técnica, dentro das empresas, e Carvalho-Freitas (2007) também identifica este fenômeno em relação às pessoas com deficiência, porque nota uma nova forma de interpretá-las dentro do ambiente organizacional, que vem ganhando força, na qual esse grupo é, de fato, um recurso organizacional a ser administrado.

Por tudo isso, quando o tema da diversidade penetra as empresas brasileiras - na década de noventa (FLEURY, 2000), portanto recente - este fenômeno acontece de forma diferente do que se deu nos Estados Unidos (ECCEL; FLORES-PEREIRA, 2008). Ao invés de nascer aqui, ele foi trazido para cá pela globalização (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2006; HEINSKI, 2004), sobretudo pela importação de políticas de gestão de multinacionais norte-americanas que instalaram filiais no Brasil (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010; FLEURY, 2000). E, como consequência, a diversidade brasileira já eclode dentro da lógica utilitária empresarial (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010).

Embora o tema da diversidade no Brasil não tenha surgido a partir das ações afirmativas, Carvalho-Freitas e Marques (2007) declaram que, para as pessoas com deficiência, existe uma legislação que assegura seus direitos, composta por políticas públicas. Uma dessas, bastante citada, é a lei de número 8.213/1991, que determina cotas a serem preenchidas por PCDs ou ex-beneficiários da previdência reabilitados (BRASIL, 1991). Vale comentar, também, sobre a Lei Brasileira de Inclusão, que dita

que pessoas jurídicas de direito público ou privado têm obrigação de criar ambientes de trabalho acessíveis, que pessoas com deficiência têm direito ao trabalho que seja acessível, inclusivo e com igualdade de oportunidades - remuneração, oportunidade de promoção, plano de carreira e etc - e que é vedada a discriminação em razão da deficiência, com previsão de multa caso contrário (BRASIL, 2015); e sobre o decreto de número 9.508/2018, que determina a reserva de pelo menos cinco por cento das vagas de concursos públicos para pessoas com deficiência (BRASIL, 2018).

Ainda, é essencial mencionar a lei de número 8.742/1993, também conhecida como Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a qual discorre sobre a política de assistência social e, dentro dela, institui o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é o pagamento garantido de um salário mínimo para a pessoa com deficiência ou para o idoso que não possa prover por si ou ser provido pela família, mediante a comprovação (BRASIL, 1993, 2011b).

No entanto, Almeida, Coimbra e Carvalho-Freitas (2007) afirmam que, apesar da existência desses dispositivos legais, o movimento de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho encontra-se comprometido. Eles dizem que a lei de cotas não é cumprida e, para além disto, que as empresas parecem resistentes a ela. Inclusive, no ano de 2019, foi proposto um projeto de lei - número 6.159/2019 - o qual flexibiliza as cotas, uma vez que dá duas outras alternativas para as empresas: pagar uma quantia financeira a União, para ser investida em ações de habilitação e reabilitação para esse público, ou unir duas ou mais empresas para, juntas, atingir o percentual previsto (ALESSANDRA, 2019).

Conforme o explicado por Alessandra (2019) na notícia publicada no portal da Câmara dos Deputados, a justificativa para esse projeto de lei - que ainda está em análise - é a dificuldade, alegada por empresários, de encontrar PCDs qualificadas. Assim, com o investimento em capacitação destinado a elas, poderiam ingressar no mercado de trabalho em igualdade de condições. A proposta, todavia, recebeu duras críticas dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência por, como ideia de solução, retirar direitos estabelecidos por meio de muita luta, ao invés de pensar em alternativas que os conservem e até mesmo os ampliem (AGÊNCIA, 2019).

Além do não cumprimento da lei de cotas, outros problemas foram apontados em pesquisas, como poucas vagas específicas para PCDs e discriminação ao tentar uma vaga geral (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007), segregação - ao alocá-las para posições escondidas ou cargos vistos como inferiores - (ALMEIDA;

COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007), falta de oportunidades de crescer na carreira (CARVALHO-FREITAS, 2007), falta de treinamento das equipes para recebê-las (CARVALHO-FREITAS, 2007) e, inclusive, empresas que utilizam a ausência de adaptações como motivo para não contratá-las (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2006). O subsequente trecho de Heinski (2004) sintetiza o cenário:

Na prática, a PPD [forma como ela chama a pessoa com deficiência] é obrigada a lutar muito no mercado de trabalho para obter um emprego que esteja de acordo com sua formação. As contratações são eventuais e nem sempre compatíveis com as reais potencialidades e, muitas vezes, sem perspectiva de ascensão na empresa (HEINSKI, 2004, p. 3).

Em acréscimo, a produção de indicadores acerca de pessoas com deficiência ainda figura um desafio (IBGE, 2018). Não obstante, a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 trouxe que pessoas sem deficiência e em idade para trabalhar apresentam um nível de ocupação em torno de 60,4%, enquanto esse percentual cai para 25,4% para pessoas com deficiência (IBGE, 2021a). Ainda, no tocante à renda *per capita*, a pesquisa constatou que PCDs estão “[...] mais sub-representadas em domicílios com maiores rendimentos domiciliar *per capita*” (IBGE, 2021a, p. 35) e, embora não seja possível definir o motivo apenas pelos dados coletados nessa, supõe-se - na própria pesquisa - que, pelo menos em parte, seja devido aos menores nível de ocupação e de rendimentos desse público.

Cabe salientar, ainda, que o nível de ocupação de pessoas com deficiência - já bastante inferior ao das sem deficiência - se torna ainda menor para aquelas com deficiência intelectual especificamente, porque o percentual registrado foi de apenas 4,7% (IBGE, 2021a). Isto está em conformidade com pesquisas no tema, pois como visto em Carvalho-Freitas (2007) e Carvalho-Freitas e Marques (2007), pessoas com deficiência intelectual não participaram da coleta de dados.

Assim, questiona-se porque, se a diversidade por ser vista como um recurso tão valioso estrategicamente, parece ainda haver tanta dificuldade em incluir PCDs no mercado de trabalho. Para refletir sobre isso, é bastante necessário trazer a visão crítica-humanista da gestão de diversidade, a qual é apresentada por Flores-Pereira e Eccel (2010).

Segundo as autoras, tomar a diversidade como um recurso gerenciável e um diferencial competitivo e estratégico é característico da visão gerencialista de gestão de diversidade (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Contudo, esta não problematiza

as dificuldades descritas anteriormente, tampouco olha para outras práticas que não deveriam acontecer, como certos tipos de diversidades quase nunca serem cotados - por estarem “fora do perfil da empresa” - ou colocar uma única pessoa diversa em um cargo relevante, para sustentar a filosofia de inclusão e blindar-se de acusações discriminatórias.

O que muitas vezes acontece, de fato, é que por trás do discurso de inclusão, estão processos seletivos com os mesmos critérios de sempre (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010) - o que revela uma contradição com a postura de apoio a diversidade (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004), já que as empresas, para usufruir de todos aqueles benefícios defendidos, deveriam tentar diversificar seus funcionários, não escolher o mais próximo do padrão - ou até se contrata integrantes de minorias, mas sem uma real preocupação com a inserção deles (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010).

Sendo assim, embora possa ser benéfico contar com diversidade dentro das organizações - por razões que vão muito além do lado mercadológico - as empresas parecem estar utilizando-a com foco em driblar a interferência das políticas públicas, usufruir dos ganhos de uma imagem positiva somente ou aplicá-la em contextos nos quais a diversidade em questão tenha valor mercadológico - o que ocorre no estudo de caso de Flores-Pereira e Eccel (2010). Então, é por isso que a crítica-humanista existe: questionar a conotação utilitarista e retomar a dimensão política e social da diversidade dentro das empresas.

Afinal, o trabalho ocupa um espaço muito importante na vida de pessoas com deficiência, porque possibilita que melhorem a condição financeira, a participação na vida em sociedade, a autoimagem, a dignidade e o controle (ALMEIDA; COIMBRA; CARVALHO-FREITAS, 2007; CARVALHO-FREITAS, 2007; HEINSKI, 2004). E, ainda sim, isto só pode acontecer se elas encontrarem oportunidades para trabalhar e não serem frequentemente rejeitadas e ficarem permanentemente dependentes de suas famílias - ou, ainda, relutarem procurar, por medo de trocar o BPC - um recurso certo - por um trabalho incerto, pois não se sentem valorizadas ou seguras no mercado de trabalho (HEINSKI, 2004).

Isso tudo tem bases na lógica capitalista, segundo a qual, para ser aceito no mercado de trabalho, o indivíduo precisa possuir atributos físicos e/ou intelectuais que lhes diferenciem da concorrência - e, dentro desta mesma lógica, o corpo com deficiência é visto como improdutivo e, então, não visado pelas empresas (HEINSKI, 2004). Este é um pensamento típico da visão de deficiência como limitação funcional

(FOUCAULT, 1987; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999), antiquado, no entanto, que ainda se encontra enraizado na sociedade, como comprova a pesquisa de Carvalho-Freitas (2007).

Nessa, um estudo de caso junto a uma empresa com um bom contingente de funcionários PCDs, vários participantes acreditam que deficiências são causadas por razões espirituais ou castigo divino e, dentre alguns gestores, se destacou a crença de que pessoas com deficiência deveriam ficar em setores ou instituições separados - especializados (CARVALHO-FREITAS, 2007). Para além, algumas falas chamaram a atenção, em especial quando dois gestores atribuíram a pessoa com deficiência a missão de possibilitar a humanização e o crescimento espiritual daqueles com quem convive e, por outro lado, um dos funcionários externou o desejo de que os gestores recebessem mais preparo para chefiar pessoas com deficiência, para tratá-las como profissionais e não como “coitadinhas”.

Assim sendo, além de se prepararem para disputar vagas em um mercado de trabalho extremamente competitivo - o que tende a se intensificar, com o avanço da tecnologia, a redução de postos de trabalho e a exigência por polivalência crescendo (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007) - as pessoas com deficiência precisam fazer isto em uma sociedade que não aparenta crer no seu potencial e, ao mesmo tempo, reluta em efetivar as adaptações necessárias.

Flores-Pereira e Eccel (2010) falam sobre preposições para uma real inserção da diversidade dentro das empresas: relativizar alguns critérios de produtividade; ter ciência de que, para incluir o diferente, é preciso lidar com os próprios preconceitos; refletir sobre o impacto que escolher um conceito de normal tem sobre aqueles que não se encaixam nesse padrão. O primeiro item é particularmente importante, já que não basta criar políticas, preencher cotas e realizar discursos se as vivências dessas pessoas não forem valorizadas.

Ainda, em conjunto com essas preposições, transformar a situação demanda, também, um olhar para a escola. Isto porque, como afirmado por Heinski (2004), boa parte da população com deficiência é pobre e tem acesso dificultado à educação, o que já as coloca em desvantagem utilizando apenas o critério de qualificação em um mercado de trabalho muito competitivo. Entretanto, além de a educação inclusiva já conceder melhores chances só pela questão da instrução, ter PCDs nas instituições de ensino regular tem potencial transformador (HEHIR *et al.*, 2016; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SILVA; LEME, 2009).

Fica evidente, portanto, a relevância da educação para modificar o panorama de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, então, mais um motivo para o estudo da implementação da educação inclusiva ser tão necessário.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utilizada para este trabalho foi um estudo de caso de classificação exploratória e abordagem qualitativa. O detalhamento dela é aprofundado a seguir:

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Conforme definição de Gil (2002), uma pesquisa é um procedimento racional, que envolve o domínio de conhecimentos tocantes ao tema e o emprego cuidadoso de métodos científicos, com a finalidade de encontrar respostas para problemas que seguem sem solução. A pesquisa, assim, tem função de reunir informações, quando as existentes são insuficientes para sanar uma questão, ou organizar estas, quando já existem, porém estão desordenadas - tudo com técnicas rigorosas que garantam a sua confiabilidade como fonte.

Sendo assim, é de suma importância explicar, com riqueza de detalhes, como foi a escolha da metodologia de pesquisa para este trabalho, atentando para expor o raciocínio por trás de cada decisão.

Em primeiro lugar, aconteceu o resgate do objetivo geral: investigar possíveis entraves administrativos que gestores escolares enfrentam para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas de Porto Alegre. Ele foi fundamentado pelo entendimento - embasado na revisão bibliográfica - de que podem existir fatores que dificultam a implementação da educação inclusiva nas escolas, porque apesar de os principais problemas já terem sido identificados, eles continuam sendo relatados em outras pesquisas na temática (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; FREITAS, 2014; GOMES; NASCIMENTO, 2020; MAFASSIOLI, 2009; NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020; SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020; SILVA; LEME, 2009; TEZANI, 2004, 2010; VIEIRA, 2019; ZAN, 2015).

Ainda, a delimitação por escolas particulares, especificamente, deu-se devido ao menor número de alunos PCDs incluídos - frequentando o ensino regular - nesta modalidade administrativa, em comparação às outras (INEP, 2021) e por, segundo a visão de Vieira (2019), haver menos estudos com este enfoque realizados nestas. A demarcação geográfica como sendo Porto Alegre, finalmente, é fundamentada por ser minha cidade de residência, portanto aquela da qual possuo maior compreensão do contexto e maior liberdade para a condução da pesquisa.

Então, levando esse objetivo em consideração, a metodologia de pesquisa foi concebida como um estudo de caso exploratório e qualitativo. Detalha-se:

3.1.1 Abordagem qualitativa

Vale iniciar explicando um pouco sobre as abordagens qualitativa, quantitativa e mista, também chamada de *mixed-methodology* (FREITAS; JABBOUR, 2011).

Minayo *et al.* (2002) têm uma das definições mais conhecidas da abordagem qualitativa, a qual diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO *et al.*, 2002, p. 21-22).

Assim, para conseguir analisar fenômenos sociais complexos e seu universo de significados não quantificáveis, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) descrevem a pesquisa qualitativa como a que valoriza a interação com locais, participantes e suas experiências - inclusive, apoia-se na contribuição ativa dos pesquisados - faz uso de vários métodos de coleta de dados, é flexível e interpretativa e cujos resultados são apresentados no formato de descrições e narrativas.

A pesquisa quantitativa, por outro lado, preocupa-se não com a subjetividade, mas com a precisão, por meio do foco em uma quantidade limitada de conceitos, do uso de procedimentos estruturados e de instrumentos precisos, da experimentação, da quantificação das informações coletadas, do controle dos fatos considerados e da análise aliada a estatística (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021). Para eles, é adequada ao pesquisador interessado em dimensionar e avaliar a aplicabilidade de recursos, descobrir dimensões de intensidade ou introduzir uma variável controlada.

Minayo *et al.* (2002) sintetizam que as pesquisas quantitativas “[...] visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 22)

A abordagem mista, finalmente, é uso combinado das duas, ou seja, quando uma mesma pesquisa compõe-se de momentos qualitativos e quantitativos, os quais complementam-se (FREITAS; JABBOUR, 2011). Nesse sentido, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) definem-a como a combinação dos enfoques, já que contextualiza os fenômenos e, ao mesmo tempo, visa a precisão dos resultados.

Tendo apresentado as características que definem cada abordagem, é correto argumentar que a mais adequada - e, assim, a escolhida para a esta pesquisa - foi a qualitativa, porque o tema é representado, justamente, por esse universo complexo de motivos, relações, significados e valores.

3.1.2 Classificação exploratória

A pesquisa exploratória é a mais adequada para objetivos que girem em torno de adquirir familiaridade com o tema, de construir hipóteses e de aprimorar ideias ou intuições (GIL, 2002). O autor enxerga o planejamento deste tipo como mais flexível, a fim de considerar múltiplos aspectos sobre o objeto de estudo, e diz que é comum às pesquisas exploratórias usar o levantamento bibliográfico e entrevistas com quem possui experiência prática pertinente. Ademais, relata que esta “[...] na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica e ou de estudo de caso [...]” (GIL, 2002, p. 41).

Por essa definição, diferencia-se da pesquisa descritiva, que tem ligação com objetivos de pormenorizar características de um fenômeno, população ou grupo, de estudar o nível ou índice de algo, de levantar opiniões e de investigar a relação entre variáveis (GIL, 2002). Também difere da pesquisa explicativa que, segundo o autor, aplica-se para identificar fatores determinantes para a ocorrência de um fenômeno - ou seja, é o tipo de pesquisa que almeja encontrar o porquê das coisas.

Conforme estabelecido por Vieira (2019), a ênfase das escolas privadas ainda não é muito explorada, de maneira que não seria a presente pesquisa a responsável por postular causas definitivas - remetendo a classificação de pesquisa explicativa. Ela foi mais adequada para criar familiaridade, aprimorar o conhecimento do tema e criar hipóteses, a finalidade, justamente, das pesquisas exploratórias.

Todavia, isso de modo algum diminui a importância do deste trabalho, o qual busca, através do estudo dedicado de seu caso unitário, realizar considerações que contribuam com novas produções no tema - alimentando a “conversa entre saberes” defendida por Alves-Mazzotti (2006) como modo de construir saber científico.

3.1.3 Estudo de caso

A pesquisa por estudo de caso é apresentada como sendo uma modalidade de pesquisa ou um delineamento o qual caracteriza-se por executar um estudo bem aprofundado de um ou de poucos objetos, a fim de reunir conhecimentos detalhados

destes (GIL, 2002). Para o autor, tal modalidade é muito útil para investigar questões da vida real - para as quais não há limites bem definidos - manter a individualidade do caso explorado e contextualizá-lo, desenvolver hipóteses e identificar fatores que determinam ou influenciam um fenômeno.

Ele fortalece isso em sua obra específica de orientação para a elaboração de um estudo de caso, onde descreve-o como sendo um delineamento de pesquisa que promove uma investigação em profundidade de um fenômeno contemporâneo, trata o caso como um todo, considera o contexto no qual ele está inserido e utiliza vários procedimentos de coleta de dados - a fim de assegurar rigor científico (GIL, 2009).

Yin (2001) interpreta o estudo de caso de igual modo, acrescentando apenas que ele é uma escolha metodológica benéfica para contextos em que o pesquisador detém pouco controle sobre o objeto investigado, porque a riqueza das informações levantadas - através de vários instrumentos de coleta (GIL, 2009) - poderia atenuar total ou parcialmente essa falta de poder sobre os eventos. No mais, argumenta que:

[...] os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)(YIN, 2001, p. 29)

Essa fala de Yin (2001) é relevante pois alguns autores preocupam-se com os estudos de caso por, supostamente, não permitirem muita base para generalização científica, afinal tratam de um único ou de alguns poucos casos. Contudo, como ele defende, o propósito desta delimitação não é postular que todas as populações vão apresentar os mesmos resultados - até porque, nesta, valoriza-se a individualidade e a contextualização de cada situação - mas tentar encontrar terrenos em comum para fundamentar a teoria.

Por certo, continuando com o assunto da generalização em estudos de caso, Alves-Mazzotti (2006) adiciona valiosas considerações a partir dos posicionamentos de Robert Stake e Robert Yin - aqui referenciado como Yin (2001).

Como dito, Alves-Mazzotti (2006) aponta que a construção de conhecimentos científicos depende do debate entre as produções, ou seja, de inserir as descobertas na discussão mais ampla. Porém, vale complementar que, para que isto aconteça, é necessário haver alguma generalização, de modo a dar margem para outros autores continuarem a desenvolver o tema (ALVES-MAZZOTTI, 2006) - sendo a proposta de

Yin (2001), de conceber hipóteses para serem testadas em outros contextos, um dos caminhos possíveis para isto.

O que não pode, entretanto, é o pesquisador tratar com pouca profundidade o caso escolhido, em favor de priorizar a generalização - ou seja, utilizar o caso para fazer uma generalização estatística (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

É interessante comentar, ainda, que, por todas essas características, estudos de caso são muito utilizados para pesquisas na área das ciências sociais (GIL, 2002; YIN, 2001), tendo como exemplos de destaque a Administração (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2001).

Uma vez conceituado o que é estudo de caso, cabe explicar a sua escolha:

Inicialmente, refletiu-se sobre onde e com quem adquirir os dados capazes de proporcionar o conhecimento necessário para atender ao objetivo geral do trabalho, o que evidentemente levou a escolas privadas de Porto Alegre e suas comunidades escolares, ou seja, seus gestores, professores, funcionários, familiares e alunos.

Em razão da complexidade do tema, optou-se por realizar um estudo de caso - pensado para abarcar múltiplos casos, com participação de mais de uma instituição simultaneamente (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A escolha pelo estudo de caso ocorreu pois entende-se que é mais valioso para a discussão pode contextualizar os dados e entender os motivos através de um estudo aprofundado, característico deste tipo de pesquisa - isso sem abordar outros fatores, como a questão estudada ser um caso contemporâneo da vida real e com delimitações não tão bem marcadas (GIL, 2002, 2009; YIN, 2001), porque as escolas são profundamente influenciadas pelo cenário maior, o da sociedade (SILVA; LEME, 2009; PEREIRA *et al.*, 2020; VIGOTSKI, 1997, 2003).

Além disso, a orientação de utilizar múltiplos métodos de coleta de dados na condução de estudos de caso (GIL, 2002, 2009; YIN, 2001) foi outra característica decisiva para escolher este, já que, por tratar-se de escolas - instituições bastante atarefadas - era previsível, desde o início, que não seria possível basear-se apenas em entrevistas, pois seria concedido um número limitado destas.

Tendo em vista o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, foi estabelecido o limite máximo de três instituições. Ainda, para não correr o risco de convidar várias e um número muito grande aceitar, obrigando a voltar atrás e rejeitar elas, foi feito contato com algumas por vez - para só chamar novas ao esgotar todas as possibilidades.

Portanto, tendo isso em mente, os critérios adotados para convidar as escolas foram: a existência de alguma ação em prol da educação inclusiva e a facilidade de acesso à instituição, seja por proximidade geográfica ou por conhecer alguém que lá trabalha e que poderia introduzir a pesquisa.

Vale comentar que, então, foram convidadas tanto escolas que apresentam a educação inclusiva de forma mais detalhada em seus sites, quanto escolas que não a destacam, porém, onde é possível encontrar alguma ação nesse sentido ao utilizar a ferramenta de busca no site. A expectativa - otimista - era a seguinte: no caso das engajadas, esperava-se que estas, por terem uma prática um pouco mais sólida no tema, tivessem maiores confiança e interesse em compartilhar suas experiências; no caso das não tão detalhistas, esperava-se atraí-las com a proposta de elaborar um relatório sobre a situação da escola em relação a educação inclusiva, contento dicas alinhadas com o referencial teórico e com a conclusão do trabalho - portanto, algum ganho por abrirem as suas portas.

Apesar da postura otimista, já era esperado um certo número de negativas - pois escolas são instituições ocupadas e seus membros talvez não dispusessem de tempo para participar. Contudo, causou espanto que quase todas as convidadas não só não concederam respostas positivas, como não responderam de forma nenhuma - embora as respectivas secretarias escolares tenham confirmado o recebimento dos e-mails e, passado algum tempo, ao ligar para sondar sobre um possível prazo de retorno, estas tenham reiterado a questão com seus superiores e, em alguns casos, assegurado um posicionamento até o final do dia em questão.

Assim, em oposição a expectativa inicial - a qual contava com que as escolas convidadas respondessem, sim ou não, em tempo hábil, de forma a iniciar o contato com as próximas - o que aconteceu foi que a maioria delas não concedeu nenhuma, deixando dúvida se isto devia-se a falta de tempo, ou se era uma maneira de negar a participação sem ter que dizer isso expressamente.

De toda forma, o tempo despendido com todo o processo - fazer um primeiro contato, aguardar um tempo razoável para uma escola - ocupada - responder, fazer um novo contato por telefone, confirmar o recebimento do e-mail e esperar mais um pouco até, finalmente, considerar como uma negativa - foi bem grande, de modo que não foram convidadas tantas instituições quanto o desejado.

Ainda assim, tal falta de adesão acabou por reforçar, mais uma vez, a decisão de fazer um estudo de caso já que, de acordo com Yin (2001), ele é apropriado para situações pouco investigadas e/ou de difícil acesso.

Assim, onze escolas foram convidadas a participar: uma agradeceu o convite, mas disse que não teria tempo para me receber; nove não responderam, apesar das tentativas de contato por e-mail e telefone; uma respondeu positivamente, e foi justo com ela que o estudo de caso foi realizado.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Como exposto por Gil (2002, 2009) e Yin (2001), é comum que os estudos de caso utilizem vários procedimentos de coleta de dados, de modo a fundamentar uma análise em profundidade e multiangular, posteriormente. Além disso - no sentido das pesquisas exploratórias - frequentemente emprega-se a técnica de entrevistar quem possui experiência prática tocante ao assunto investigado (GIL, 2002).

Tendo isso em mente, por tratar-se de um estudo de caso exploratório, foram escolhidos os subseqüentes procedimentos de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de campo. Explica-se:

3.2.1 Análise documental

Iniciou-se pela análise documental, porque - apesar de ter sido aprofundada ao longo da pesquisa - ela embasou a elaboração de perguntas para as entrevistas.

A análise documental contemplou o exame dos meios de comunicação digital da escola - site institucional, Facebook, Instagram e Google Meu Negócio - tanto no sentido dos conteúdos divulgados por ela própria, portanto a forma como ela deseja construir a sua imagem, quanto no sentido dos comentários deixados por terceiros, então fora de seu controle.

Também se investigou as informações da escola disponibilizadas nos portais Aprimoramente, Melhor Escola e *School Advisor*, sites criados para ajudar os pais a selecionar possíveis escolas para seus filhos, por concederem uma visão geral delas - assim, dados que puderam complementar a pesquisa.

3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram desenvolvidas com seis participantes: uma diretora, duas profissionais do atendimento educacional especializado - que foram os agentes com

os quais a escola intermediou contato - dois professores do ensino regular e um pai. O quadro a seguir (Quadro 4) apresenta como estes foram identificados no trabalho, e os roteiros utilizados estão disponíveis no apêndice (APÊNDICE A; APÊNDICE B; APÊNDICE C; APÊNDICE D).

Quadro 4 - Participantes do estudo de caso

FUNÇÃO	SIGLA
Diretor Pedagógico	DP
Profissional do Atendimento Educacional Especializado	AEE1
Profissional do Atendimento Educacional Especializado	AEE2
Professor regular	P1
Professor regular	P2
Familiar de aluno sem deficiência	F1

Fonte: Autoria própria (2022)

Decidiu-se aplicar entrevistas ao invés de questionários - que talvez tivessem maior adesão - pois, como visto na pesquisa de Melo e Neto (2021), nem sempre ao receberem espaço para compartilhar suas opiniões de forma dissertativa, os agentes são detalhistas - na verdade, no caso em questão, eles foram bastante econômicos, o que não era desejado para o presente trabalho. De igual modo, optar por questões objetivas não teria o efeito almejado, porque as opções de resposta ficariam restritas ao conhecimento atual do tema - portanto, desperdiçando o potencial exploratório de expandir o universo da pesquisa através da contribuição dos participantes.

Ainda, como já comentado, os questionários não permitem que o pesquisador instigue a continuidade de um pensamento particularmente interessante ao trabalho, uma vez que as perguntas são fechadas - diferente do que ocorre nas entrevistas.

Com isso em mente, elas foram conduzidas de forma semiestruturada, porque como bem explica Trivinõs (2008), esta favorece a descrição de fenômenos sociais e - mais que isto - a compreensão deles em sua totalidade, além de conferir um papel mais ativo ao pesquisador na coleta de dados, pois possibilita que novas questões sejam introduzidas durante a conversa, toda vez que se fizer necessário.

3.2.2.1 Breve descrição dos entrevistados

É importante fornecer algumas informações a respeito dos entrevistados, uma vez que estas ajudam a compreender as experiências destes e, portanto, o contexto que fundamenta os seus relatos.

DP ocupa a função de diretora pedagógica da escola pesquisada e é uma das três figuras diretoras da mesma, juntamente com as figuras diretora geral e diretora administrativa. Possui licenciatura em história e, por causa disso, tem experiência de docente, já tendo dado aulas em escolas públicas e privadas. Fez o curso de gestão a posteriori, quando assumiu o seu primeiro cargo de gestora - na ocasião, em outra instituição.

AEE1 atua como profissional do atendimento educacional especializado e tem formação em pedagogia e em neuropsicopedagogia, ainda, fez um curso de gestão. Possui experiência como docente, em escolas públicas e privadas, e está na escola pesquisada há mais de quatro anos, sendo dois destes dedicados, também, ao AEE - mas, como explicado, segue dando aulas concomitantemente.

AEE2 atua como profissional do atendimento educacional especializado e tem formação em psicologia e psicopedagogia - e vale ressaltar que todo o seu percurso na área da educação foi ligado ao atendimento de alunos com deficiência. Em outras instituições, monitorou e acompanhou os alunos em sala de aula, além de já ter sido responsável pelos atendimentos individuais na sala de recursos multifuncionais. Está na escola pesquisada há doze anos e, apesar de ter ocupado a função de AEE1 por algum tempo, hoje seu trabalho é voltado para o contato com pais e professores.

P1 possui bacharelado e licenciatura em certa área - a qual não será revelada - e, ainda, está fazendo um mestrado profissionalizante e o tema da sua dissertação é, justamente, aulas para alunos com deficiências intelectuais - portanto, a educação inclusiva é algo do seu interesse. Todas as experiências relatadas foram em escolas privadas, tendo experiência como docente e, ademais, como auxiliar de ensino. Na escola pesquisada, dá aulas para turmas dos ensinos fundamental e médio, há mais de três anos.

P2, por sua vez, possui licenciatura em certa área - a qual não será revelada - e já deu aulas em escolas públicas e privadas. Está na escola pesquisada há menos de cinco anos e dá aulas para turmas do ensino fundamental.

Finalmente, F1, embora não seja familiar de um aluno com deficiência, serviu como contraponto para a pesquisa - já que todos os outros entrevistados trabalham

para a escola pesquisada e, portanto, poderiam ficar com receio de fazer críticas à mesma. Ainda, F1 é docente e dá aulas para alunos com deficiência, motivo pelo qual - na falta de familiares de PCDs, os quais não puderam ser localizados sem o intermédio da gestão - considerou-se a entrevista de F1 contributiva.

O quadro a seguir (Quadro 5) sintetiza essas informações:

Quadro 5 - Características dos participantes do estudo de caso

NOME	FORMAÇÃO	ANOS NA ESCOLA	RESPONSABILIDADES
DP	licenciatura e gestão	16	coordenar as ações pedagógicas da escola, dentre elas as relacionadas a educação inclusiva
AEE1	pedagogia e neuropsicopedagogia	4	realizar atendimentos individuais e acompanhamentos, oferecer suporte para os professores (elaboração de currículos adaptados, aplicação de atividades avaliativas e etc)
AEE2	psicologia e psicopedagogia	12	oferecer suporte para pais e professores, fazer contato com pais de alunos em processo de adquirir o laudo, substituir professores e membros de serviços de suporte à inclusão, quando estes faltam
P1	bacharelado, licenciatura e mestrado profissional com foco em processos inclusivos	3	dar aulas para turmas do final do ensino fundamental e do ensino médio
P2	licenciatura	4	dar aulas para turmas do ensino fundamental
F1	licenciatura	6	-

Fonte: Autoria própria (2022)

3.2.3 Observação de campo

A observação de campo, por fim, teve a finalidade de verificar as questões de acessibilidade arquitetônica apontadas pela análise documental e pelas entrevistas, bem como complementar estas últimas com observações pessoais da pesquisadora.

É importante esclarecer que, para essa última etapa, não houve a intenção de investigar aspectos que não fossem referentes à estrutura física. Isto porque, avaliar a relação da escola com os alunos com deficiência e com as famílias destes, apesar de interessante, seria inviável por três razões: elevar a quantidade de informações a serem analisadas, estendendo um trabalho já longo e denso; demandar mais visitas à escola, as quais obviamente precisariam ser acompanhadas - então, algo para o que ela talvez não dispusesse de tempo; e, sobretudo, por não haver respaldo da gestão para colocar isso em prática, uma vez que, embora a diretora tenha sido receptiva a conceder uma entrevista e agendar outras com as profissionais do AEE, ela deixou claro que esta seria a totalidade da participação da escola. Os outros entrevistados precisaram ser localizados e convidados por conta própria, portanto não acredita-se que haveria interesse em autorizar uma observação de campo mais elaborada.

3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio - com a permissão dos participantes - e posteriormente transcritas para um documento externo ao trabalho, no Google Documentos. Isso foi efetuado com a finalidade de facilitar a visualização, a leitura dinâmica, a consulta e, conseqüentemente, as análises posteriores.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Gil (2009), em contraste com a grande quantidade de estudos focados no planejamento e na condução prática dos estudos de caso, são poucos os que dão destaque para a etapa de análise de dados. Yin (2001) ratifica estes dizeres e, inclusive, recomenda que a abordagem analítica já seja uma preocupação desde o momento do planejamento do estudo de caso, para não ocorrer de a pesquisa ficar estagnada ao atingir esta etapa.

Com isso em mente, foi escolhido utilizar o dito modelo clássico de análise de dados descrito por Gil (2009). Este, uma das abordagens analíticas mais vistas nos estudos de caso, segundo o autor, caracteriza-se por permitir ao pesquisador adotar sua própria estrutura de coleta, organização e análise dos dados.

Chamou a atenção que ele é bastante relacionado aos estudos exploratórios - como é o caso deste - já que atende às finalidades de ampliar o conhecimento sobre o fenômeno, identificar possíveis nexos causais, construir hipóteses e descrever em detalhes o objeto de estudo (GIL, 2009).

Dessa maneira, os dados levantados foram analisados de forma interpretativa e, para cada objetivo específico escolhido, foram organizadas categorias de análise com base nos resultados encontrados. Em síntese, foram analisados teoricamente, com fundamento nos referenciais adotados neste trabalho.

Assim, para o primeiro objetivo específico, “A) Descrever o contexto da escola pesquisada em relação a implementação da educação inclusiva (alunos, atividades desenvolvidas e estratégias)”, foi criada a categoria de análise “4.1 CONTEXTO DA ESCOLA PARTICIPANTE DO ESTUDO DE CASO”, na qual são descritas a escola - sua estrutura, número de alunos e as características dos alunos com deficiência - a história da implementação da educação inclusiva nesta e as principais atividades por ela desenvolvidas para dar continuidade na inclusão escolar.

Depois, para “B) Identificar e analisar os fatores que facilitam a efetivação da educação inclusiva segundo figura diretora pedagógica, profissionais do atendimento educacional especializado, professores e pais da escola pesquisada”, as entrevistas foram utilizadas para dissertar, em “4.2 FACILITADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, acerca dos facilitadores encontrados: liderança do diretor, interesse pessoal dos participantes, gestão democrática e participativa, encontros de formação e polivalência e valores compatíveis.

Para o objetivo “C) Identificar e analisar os fatores que tolhem a efetivação da educação inclusiva segundo figura diretora pedagógica, profissionais do atendimento educacional especializado, professores e pais da escola pesquisada”, as entrevistas foram utilizadas para dissertar, em “4.3 DIFICULTADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, a respeito dos tolhedores: formação inicial, resistência da comunidade escolar, contexto mercadológico, dificuldade de acesso aos serviços de apoio e falta de suporte do poder público.

Em seguida, para “D) Analisar as diferenças na inclusão escolar de diferentes tipos de deficiências na escola pesquisada”, criou-se a categoria “4.4 DIFERENÇAS NA INCLUSÃO DE DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIAS”, a qual, por meio das entrevistas, mostra distinções na inclusão escolar de alunos com deficiências físicas, auditivas e visuais, e intelectuais, a partir da ótica dos entrevistados.

Finalmente, para “E) Analisar os resultados da educação inclusiva na escola pesquisada, na ótica desses entrevistados” foi criada a categoria “4.5 RESULTADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS”, na qual busca-se os benefícios percebidos desta para alunos com e sem deficiência e professores.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na sequência, foram desenvolvidas a discussão e a análise dos resultados.

4.1 CONTEXTO DA ESCOLA PARTICIPANTE DO ESTUDO DE CASO

A instituição junto à qual foi desenvolvido o estudo de caso é uma escola de ensino privado de médio porte, localizada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Ela faz parte de uma rede escolar, que - por conta da sua figura fundadora - tem a religiosidade como uma característica forte.

A escola possui, no âmbito da estrutura física: auditório, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadras esportivas, ginásio coberto, cozinha, refeitório, sala de leitura, espaços de convivência e - em específico para a educação inclusiva - sala de recursos multifuncionais, para realizar o atendimento educacional especializado. Ainda, para a acessibilidade arquitetônica, existem rampas, corrimão, elevador - que fica integralmente ligado - e classes e banheiros adaptados.

Conforme informado por DP, a escola possui em torno de seiscentos alunos e, destes, contabilizando aqueles com laudo ou em processo de, são quarenta e cinco alunos PCDs. A partir dos relatos dos entrevistados, foram identificadas as seguintes deficiências e/ou neurodivergências: autismo, síndrome de down, dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, deficiências físicas que requerem o uso de cadeira de rodas, baixa visão e baixa audição.

Entretanto, a escola também faz adaptações, se necessário, para alunos com demandas de ordem psicológica, emocional e comportamental, como, por exemplo, ansiedade, depressão e síndrome do pânico.

A implementação da educação inclusiva - embora de forma bem rudimentar - foi iniciada há vinte anos, ou seja, alguns anos depois da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), contudo bem antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) - que, conforme Vieira (2019), foi o grande marco brasileiro. A educação inclusiva foi uma questão desde cedo porque incluir na educação aqueles que eram segregados da sociedade - como as pessoas com deficiência - era algo que a figura fundadora pregava, então, algo que a escola deveria praticar.

Há dezesseis anos, época em que DP ingressou na gestão da escola, foi por sua causa que se iniciou a atividade de instrumentalizar professores e funcionários, porque apesar da existência de alguma prática no âmbito da educação inclusiva, era

fruto, principalmente, de tentativa e erro, de maneira empírica. Por isso, DP formou uma equipe diretiva e, sob a orientação de uma professora referência na temática da inclusão, começou a instruir internamente a equipe, a respeito de leis, conceitos e metodologias.

Em razão de futuras atualizações no tema da educação inclusiva e, ainda, de inevitáveis mudanças no quadro de professores ao longo dos anos - trazendo para a escola professores que não estavam presentes durante essa primeira formação - DP frisou que a escola investe em formação continuada, por meio de encontros mensais cujos temas são escolhidos pela gestão - portanto, podem trazer a temática sempre que desejado, embora isto signifique que ela não necessariamente está presente.

Cabe abordar, ademais, como se dá o atendimento educacional especializado da escola pesquisada. Segundo os documentos oficiais, este é caracterizado por um conjunto de recursos e atividades com o fim de eliminar barreiras de participação e de suplementar o ensino de alunos com deficiência (BRASIL, 2008, 2009, 2011a). Ainda, além da função de realizar os atendimentos individuais na sala de recursos multifuncionais - ambiente planejado para tal, onde são disponibilizados os materiais necessários (BRASIL, 2011a) - no turno inverso da escolarização, os profissionais do AEE devem orientar professores e pais para, em conjunto, conceber estratégias com o objetivo de melhorar a inclusão do aluno dentro da sala de aula regular, o principal propósito da educação inclusiva (BRASIL, 2009).

De todo modo, com base sobretudo nas entrevistas de DP, AEE1 e AEE2, é possível detalhar o atendimento educacional especializado da seguinte forma:

Nos casos em que o aluno ainda não possui laudo, é comum que o processo de adquirir este se inicie com um professor notando alguma característica - às vezes certa dificuldade de aprendizado, às vezes um comportamento distinto - que deveria ser averiguado pela família.

A partir daí, o professor avisa o setor encarregado por atender os familiares, e este marca uma reunião com eles, a fim de tomar consciência sobre a situação: se a característica já havia sido notada em casa, se o aluno já está vendo um profissional e, caso não, solicitar que isto seja providenciado. Ainda, a escola ajuda a escolher o profissional - com base nas condições da família - e, se esta não possuir plano de saúde ou não tiver condições de desembolsar muito, a escola conta com contatos e pode encaminhar o aluno para um alguém mais acessível.

A escola aguarda a família conseguir o laudo para o atendimento educacional especializado poder ser iniciado - o que nem sempre acontece, por variadas razões. Porém, quando a resposta é positiva, AEE2 pode explicar para os pais o que o laudo significa e, a partir disso, como a escola vai atender o aluno dali em diante.

Cabe elucidar que AEE2, que tem formação em psicologia e psicopedagogia, desempenha um trabalho mais focado em conversar com os pais - inclusive, está na equipe que faz contato com eles para comunicar a suspeita - e com os professores, e auxiliar na elaboração dos planos de aula adaptados. Os atendimentos individuais ficam a cargo de AEE1, que tem formação em pedagogia e neuropsicopedagogia.

AEE1, além de ser quem conduz os atendimentos individuais, é responsável por uma turma de terceiro ano no turno da tarde. Por causa disso, estes só podem ser realizados nas manhãs, em um dos três dias por semana em que atua como profissional do atendimento educacional especializado.

Para os alunos da tarde isso não tem efeito, já que o turno inverso da tarde é a manhã - momento em que AEE1 está disponível. Contudo, não se aplica para os alunos da manhã, uma vez que AEE1 não pode atendê-los durante a tarde.

Ainda assim, AEE1 afirma não ser um problema porque, em razão do número de alunos a serem atendidos - o qual cresceu de doze para quase trinta, este ano - é necessário fazer um sistema de rodízio. Em outras palavras, os alunos esperam um intervalo de algumas semanas entre um atendimento e outro e, por isso, os que são atendidos no mesmo turno das aulas regulares não perdem mais do que um ou dois períodos - ou seja, uma ou duas horas, no máximo - por mês.

Como relatado por AEE1, além dos atendimentos - que pressupõem atenção individual na sala de recursos multifuncionais - são feitos, ainda, acompanhamentos. Estes são mais gerais, baseados na interlocução com professores e na observação dos alunos em diferentes momentos - sala de aula, educação física, recreio e etc.

Portanto, a educação inclusiva não fica restrita aos atendimentos individuais na sala de recursos multifuncionais, o que é, justamente, uma crítica bem forte feita por Nascimento, Penitente e Giroto (2018) e já levantada no presente trabalho.

Além disso, conforme mencionado por DP, AEE1 e AEE2, existem setores de apoio ao núcleo de inclusão - AEE1, AEE2 e a monitora, que acompanha os alunos em sala, quando preciso. São eles: o setor que auxilia no planejamento de trabalhos, temas e provas de todos os alunos da escola - então, apesar de não ser específico, fornece ajuda nesse sentido - e o setor que coordena as saídas de sala de aula dos

alunos com deficiência, em especial os com síndrome de down que têm condição de saúde mais delicada.

Tudo isso é apenas um resumo de como é o contexto da escola pesquisada - com ênfase na educação inclusiva. A partir das entrevistas, outras discussões foram construídas, as quais estão dispostas na sequência.

4.2 FACILITADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir das entrevistas, foram identificados os seguintes fatores que parecem facilitar a implementação e a execução da educação inclusiva: liderança do diretor, interesse pessoal dos participantes, gestão democrática e participativa, encontros de formação e polivalência e valores compatíveis.

4.2.1 Liderança do diretor

Como visto, o gestor - sobretudo o diretor - tem papel de fornecer os recursos materiais e humanos necessários para a manutenção das atividades da escola e dos processos educacionais (LÜCK, 2009). Ainda, com foco na educação inclusiva, deve assegurar as condições necessárias para efetivar questões específicas desta, como sala de recursos multifuncionais, professores - regular e especialista - capacitados e materiais pedagógicos para estes trabalharem (MELO; NETO, 2021).

A partir da entrevista com DP, percebeu-se concordância com esse parecer, já que - para a pergunta sobre os recursos indispensáveis para promover a educação inclusiva - respondeu o seguinte: material especializado, jogos, tablet, programas de computador, rampas, elevador, banheiro e classes adaptados. A formação do corpo docente, embora não citada neste momento específico, foi muito trazida ao longo da entrevista de DP, e AEE2, inclusive, a vê como a principal função do gestor. De todo modo, a questão da formação é aprofundada em um tópico exclusivo.

As entrevistas de AEE1 e AEE2 foram realizadas na própria sala de recursos multifuncionais da escola, então foi possível pedir que a mostrassem. Ela conta com duas mesas, dois armários onde ficam guardados os registros dos alunos atendidos, uma estante com jogos, materiais para desenho, um computador e um tablet - que, na ocasião, estava com um aluno em sala de aula regular, junto com a monitora.

Além disso, ao sondar se fornecer os recursos típicos da educação inclusiva poderia ser uma das dificuldades para a sua implementação - por questões de custo, conciliação com as demais despesas da escola, renovação do material e etc - AEE1

e AEE2 não demonstraram sentir falta de recursos ou deram indicativo de que exista dificuldade por parte da escola de providenciá-los, embora os entendam como caros.

Nesse sentido, P1, ao mesmo tempo em que fala que o diretor é quem aprova os recursos destinados para a educação inclusiva, ressalta que nunca teve qualquer dificuldade em tal aspecto com a gestão, em especial com DP. Diz que sempre teve liberdade para solicitar material para as suas aulas adaptadas e que, apesar de ter o cuidado de fazer pedidos realistas, até hoje não teve nenhuma solicitação negada.

Ao perguntar sobre os recursos indispensáveis para a educação inclusiva em sala de aula, P1 respondeu que cada professor solicita o que precisa para DP, o que dá a entender que uma variedade destes pode ser requisitada junto a gestão - já que DP “sempre embarca nas suas loucuras” (P1).

Essa atitude bastante receptiva às demandas de cunho da educação inclusiva pode ser ligada a outro aspecto do papel dos gestores: o atitudinal, a liderança pelo exemplo.

Segundo dito por Rosa e Menezes (2017), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999) e Silva e Leme (2009), os gestores têm grande influência sobre o sucesso da implementação da educação inclusiva. Isto porque, devido a posição que ocupam na escola (ROSA; MENEZES, 2017) - AEE1 diz que o diretor é visto como a autoridade máxima dentro do estabelecimento escolar - são vistos como mais capacitados para opinar sobre o rumo da escola e, por tal, têm suas opiniões e suas ações muita mais facilmente legitimadas e seguidas pela comunidade escolar.

Sendo assim, a forma como a gestão escolar se posiciona sobre a educação inclusiva, o que vai desde disponibilizar recursos de bom grado - como visto - até a maneira como fala a respeito dela ou mesmo age frente a atitudes discriminatórias, tem grande impacto sobre a percepção da comunidade escolar sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Ao longo das entrevistas, várias passagens demonstram que DP tem exercido essa liderança pelo exemplo, como a seguinte:

Às vezes acontece, já aconteceu de algumas famílias dizerem ‘ah, essa turma já está há muito tempo com um aluno de inclusão’, se há a possibilidade de troca dele, de remanejar, e a gente sempre diz que não. Como a gente sempre mostra a escola, a gente sempre diz que é uma escola inclusiva, está no contrato que a comunidade, que as pessoas assinam. Tanto está aberto que tu vistes que no nosso site está ‘escola de inclusão’, então todo mundo sabe que ao adentrar na escola [nome], estamos dentro de uma escola de inclusão (DP)

Da parte de AEE1, cabe assinalar falas como “a gente tem bastante respaldo da escola” (AEE1) e “eu tenho muito acesso a equipe diretiva da escola, tudo que eu peço eles vão lá e fazem” (AEE1). Ainda, AEE1 atribui a apresentação da educação inclusiva no site institucional da escola a vontade pessoal de DP - “DP faz bastante questão” (AEE1) - além de descrever a gestão de DP como “muito humana, muito preocupada com o ser humano e muito engajada na causa [da educação inclusiva]” (AEE1).

Para AEE1, é vital que essas atitudes existam, porque o gestor é aquele que agrega a todos e, para isso, precisa saber que a educação é importante e porque ela é importante. Além disso, por o tema ainda ser visto como tabu, é fundamental que alguém dê o pontapé inicial, e AEE1 acredita que este alguém é o gestor - por ter a posição privilegiada para tal.

Cabe adicionar que mesmo P2, apesar de não ter grande familiaridade com a educação inclusiva, percebe a gestão da escola, principalmente DP, como disposta e preocupada. Confessa, inclusive, que parte de seu receio em dar aulas para alunos com deficiência - que vinha de outros colégios já onde trabalhou - tem se dissipado por conta da maneira como DP conduz a educação inclusiva: “existe cobrança, mas existe apoio também” (P2).

Isso vai ao encontro de Sage (1999), que diz que a resistência à mudança é normal e deve ser aceita e trabalhada, já que a transformação não pode ser imposta.

Em dado momento da entrevista, AEE1 disse que “se ele [o gestor] é alguém que tem essa vontade, ele vai fazer funcionar, vai motivar o grupo para isso. Agora, se nem ele tem a vontade, imagina os outros” (AEE1). Embora até possa haver uma situação em que, por mais engajado que esteja o gestor, ele não consiga sozinho, o significado da fala de AEE1 é claro: quando existe liderança, o gestor faz de tudo ao seu alcance para efetivar a educação inclusiva, porém, se ela não existe, além de o gestor não tomar nenhuma atitude nesse sentido, sua postura serve como exemplo que desobriga todos do dever da inclusão - afinal, não há como cobrar algo que ele próprio não pratica.

Por tudo isso, é correto inferir que a liderança gestora no sentido da educação inclusiva é, sem dúvida, um facilitador para a sua implementação. Isso pois o gestor, ao se colocar ativamente em favor dela, responde melhor às demandas por estrutura física acessível, formação profissional e recursos pedagógicos tidas em Brasil (1996, 2001, 2008, 2009, 2014, 2015) - já que, além de considerável poder decisório sobre

seu fornecimento, tem o ímpeto de fazer isto - e detém maiores chances de atender a demanda por atitudes e estratégias - trabalho em equipe, cooperação, participação da comunidade escolar (BRASIL, 2009, 2014) - pois consegue influir sobre a opinião desta última.

4.2.2 Interesse pessoal dos participantes

Este tópico surgiu com ligação direta ao anterior, já que AEE1 - ao indicar DP como a figura líder da educação inclusiva na escola pesquisada - relaciona isto ao fato de DP “preocupar-se com a causa PCD” - ou seja, ter uma crença pessoal de que ela é importante.

Inclusive, conforme narrado em sua entrevista, DP foi responsável por iniciar a inclusão de alunos com deficiência, na instituição em que trabalhava, já na década de oitenta - ou seja, antes da eclosão do movimento pela educação inclusiva durante a década de noventa (MENDES, 2011).

A partir daí, todas as entrevistas foram analisadas sob esse critério e, de fato, dentre todos os participantes, os que mais forneceram dados para a pesquisa e que aparentaram, com base em seus relatos, estar mais atuantes na educação inclusiva do que a média, foram DP, AEE1 e P1 - justamente os que, em algum momento, me revelaram o quanto gostam do tema.

DP, por exemplo, descreve o trabalho com alunos com deficiência como muito significativo - e chega a dizer que agradece tudo o que ocorreu na sua vida até hoje, pois ocupar a posição que ocupa, fazendo o que faz, era a sua missão. AEE1 e P1 também expressaram o seu gosto pelo tema, utilizando expressões como “eu acabei me apaixonando” (AEE1) e “eu gosto demais de trabalhar com os alunos de inclusão - foi um caminho bem natural, como somar dois mais dois” (P1).

Identificar que alguns profissionais possuem interesse acima do comum pela educação inclusiva fez refletir sobre como este pode e deve ser um facilitador da sua implementação. Afinal, gostar dela só tem a agregar nessa situação: ela deixa de ser uma obrigação prevista em lei e passa a ser algo que o indivíduo crê e empenha-se para realizar. DP e AEE1 mesmo dizem que a inclusão escolar não pode ser forçada ou legislada a existir, em conformidade com Sage (1999).

Cabe salientar, ainda, que nenhum dos três entrevistados é uma pessoa com deficiência ou é familiar de uma, então o interesse pelo tema surgiu naturalmente, ao longo de suas vidas.

Portanto, considerando que educação inclusiva não pode ser forçada, surge a necessidade de entender como despertar a compreensão de que ela é fundamental, de forma natural, nos profissionais da área da educação - gestores, professores e funcionários. E, acredita-se que, para isto, um dos caminhos possíveis é debruçar-se sobre as experiências de indivíduos que aparentam ter conseguido isto - DP, AEE1 e P1 - em busca de dicas do que despertou tal consciência.

Entende-se que o interesse pessoal é algo complexo de ser investigado, mais ainda porque o campo atitudinal - como dizem Melo e Neto (2021) e Santos, Amorim e Paula (2020), e bem concorda DP - é o aspecto mais difícil de mudar. Contudo, por se tratar de uma pesquisa exploratória - a qual não objetiva encontrar respostas que são definitivas - examinou-se as entrevistas a fim de identificar que elementos eram relacionados, nos relatos, a esse interesse singular.

Em primeiro lugar, questionou-se DP acerca de como adquiriu esse interesse na educação inclusiva. DP, em resposta, o atribuiu aos seguintes motivos: desejo por uma sociedade mais justa e fraterna e, nesta linha, consciência de que pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos - o que levanta a questão de como chegou a este entendimento; o curso de licenciatura em história haver ensinado, dentre seus conteúdos, as injustiças cometidas contra este grupo ao longo do tempo; DP ter tido sua educação em uma escola que privilegiava a inclusão - além de, em sua infância, ter tido vizinhos PCDs, com os quais os pais lhe incentivavam a brincar.

Dessa forma, cresceu tendo contato com pessoas com deficiência e, mais do que isto, seus dois polos formadores de opinião - a família e a escola - lhe passaram exemplos positivos em relação a elas, que foram assimilados e, provavelmente, são a razão de DP associar uma sociedade mais justa a garantia dos direitos das PCDs.

AEE1, em seguida, contou que inicialmente não tinha muito interesse no tema - mesmo tendo formação em pedagogia, um grifo de AEE1 - mas como a escola em que trabalhava na época estava oferecendo todas as condições para fazer o curso de neuropsicopedagogia e seus colegas todos iam cursar - influência do grupo - fez também. No entanto, conforme assistia às aulas, acabou se apaixonando pelo tema - o que sugere que a forma como o conteúdo é exposto tem relevância.

Outro aspecto bastante frisado por AEE1 é que, por ser uma pessoa curiosa, a educação inclusiva - uma vez passada a resistência inicial - lhe atraiu, pois é uma área para a qual é preciso muito estudo, há sempre algo novo para aprender, cada caso é um caso e, então, o professor se torna, também, um pesquisador. AEE1 diz, porém,

que isso - instigar-se com o desconhecido - é um traço de personalidade seu e não acha que possa ser originado conscientemente.

Ainda assim, AEE1 acredita que o que mais influenciou na decisão de fazer o curso foi o fato de, na época, já ter alunos com deficiência em sua turma e sentir que não estava fazendo tudo o que podia por eles, pois a metodologia tradicional não era suficiente. Desse modo, fazendo uma relação com Freitas (2014) e Rosa e Menezes (2017) - os quais argumentam que a implementação da educação inclusiva requer a sensibilização da comunidade escolar - uma forma de atrair professores para o tema poderia ser, justamente, sensibilizar através de um aluno PCD já presente na sala de aula - uma pessoa de verdade, a quem o professor conhece e com quem possui um vínculo - e, posteriormente, expandir o interesse, do que tentar forçar a ideia de que a educação inclusiva - a ideia geral, sem um aluno definido - é importante e deve ser praticada.

Por fim, P1 contou que a educação inclusiva surgiu de forma natural, ao longo da sua trajetória docente. Narrou que, por dar aulas desde jovem - ainda no ensino médio, antes mesmo de ter a formação - tinha muita confiança nas suas habilidades. Contudo, em seu primeiro contato com um aluno com deficiência, sentiu que os seus conhecimentos não eram suficientes - e, ao invés de sentir receio, o desafio foi muito instigador.

Cabe pontuar que as escolhas profissionais de P1, com base na forma como as compartilhou, pareceram ocorrer de maneira muito prática e natural. A decisão de ser docente, e da área do conhecimento que leciona, aconteceu ainda na escola, por gosto, e a decisão de fazer um mestrado profissional no tema da educação inclusiva ocorreu por notar uma falta de conteúdo adaptado para a sua área - então, pensou em utilizar sua experiência dando aulas para alunos com deficiência, somada a esse estudo, para ajudar outros professores.

Todavia, P1 foi a única figura das três - DP, AEE1 e P1 - com uma visão mais elaborada de como despertar em futuros profissionais - aqui, focando professores - o entendimento de que a educação inclusiva é essencial, de maneira a incentivá-los a praticá-la. Para P1, é indispensável que eles tenham oportunidades de trabalhar - de forma prática - com alunos com deficiência ao longo do curso, em aulas ou estágios obrigatórios. Mais do que isto, devem ficar responsáveis pelo planejamento de pelo menos uma atividade que inclua toda a turma - em outras palavras, não sejam duas atividades segregadas, uma para os sem deficiência e outra para os com deficiência.

P1 vê alguns motivos para isso: é importante romper com o cenário de futuros professores só terem contato com alunos com deficiência depois de formados, para que adquiram ciência, já durante a formação, de que ensiná-los é uma atribuição da profissão da exata mesma forma que o ensino de alunos sem deficiência - em outras palavras, que quem escolhe a docência deve estar preparado para todos os tipos de alunos, e não temer ter PCDs em suas turmas. Ainda, é essencial para que o *modus operandi* seja sempre primeiro tentar conceber aulas em que todos participem juntos - inclusão.

Apesar de P1 não falar de gestores, cabe trazer a observação de DP, de que a vivência de educador é extremamente enriquecedora - quiçá, fundamental - para o bom gestor. Assim, justo essa poderia ser providenciada nos cursos de gestão.

4.2.3 Gestão democrática e participativa

Com base nas reflexões de Lück (2009) e Oliveira e Vasquez-Menezes (2018) sobre a gestão democrática e participativa, é possível notar que duas características se destacam: a participação de toda a comunidade escolar no processo decisivo e o sentimento de responsabilidade compartilhada sobre a educação dos alunos.

No sentido específico da educação inclusiva, a gestão democrática é de suma importância para implementá-la, já que permite a participação de todos - inclusive de pessoas com deficiência - no rumo da escola (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; LÜCK, 2009; MAFASSIOLI, 2009; MELO; NETO, 2021; OLIVEIRA; VASQUEZ MENEZES, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020; SILVA; LEME, 2009; ZAN, 2015), engloba o maior número de opiniões possível - portanto, a maior quantidade de informações, de uma maneira multiangular (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; DONINI, 2015; MAFASSIOLI, 2009; MELO; NETO, 2021; PEREIRA *et al.*, 2020; SAGE, 1999; SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; SILVA; LEME, 2009; TEZANI, 2009; ZAN, 2015) e, sobretudo, cultiva o entendimento de que, por a escola ser construída por todos e para todos, os alunos com deficiência estão dentro desse “todos”, e o ensino deles é uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar do exato mesmo modo que o dos demais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SILVA; LEME, 2009).

Foi uma questão importante para os entrevistados:

AEE1, por exemplo, acredita que o gestor não pode ser centralizador, porque este posicionamento não é condizente com o seu potencial de abrir caminhos para a

educação inclusiva. Destacou, ademais, que um dos fatores decisivos para efetivar a mesma é o diálogo, ou seja, ouvir professores, familiares e profissionais de apoio, de modo a não se tornar o gestor inacessível em sua sala.

DP frisa que a educação inclusiva só pode acontecer enquanto fundamentada em três pilares: escola, família e profissionais de apoio. Diz que, sem o engajamento de todos esses, é impossível avançar e que uma comunidade escolar participativa é o caminho para uma escola mais inclusiva - esta frase, porém, veio após DP receber uma questão específica nesse sentido.

Tendo isso em mente, buscou-se nos relatos dos entrevistados, passagens as quais expusessem a vigência de uma gestão democrática e participativa na escola.

AEE1, AEE2, P1 e P2 - que são os entrevistados que atuam sob a direção de DP na escola pesquisada - demonstraram possuir uma relação de bastante apoio com a gestão, citando especialmente DP.

Por exemplo, AEE1 disse que DP está sempre disponível para a comunidade escolar e - inclusive - quando não tem outros afazeres programados, com frequência “fica zanzando pela escola” (AEE1), para conversar com os seus membros - então, o oposto da figura gestora fechada em sua sala. Essa disponibilidade e, além disso, o apoio material - facilidade de solicitar recursos - e atitudinal - postura compreensiva e motivadora foram relatados por AEE2, P1 e P2.

De fato, durante a realização da entrevista com DP, duas reuniões - uma com uma professora e uma com uma família - foram marcadas facilmente, mesmo sem o agendamento com antecedência. Também notou-se que, na ocasião em que alguém veio comunicar algo a DP da porta, chamou-a de “professora” ao invés de “diretora” - o que deu a impressão de proximidade com a equipe.

Chamou a atenção, contudo, que a construção dos processos educativos pela atuação conjunta não se restringe apenas à relação entre DP e o núcleo de inclusão ou DP e os professores.

AEE1 relatou que, ao assumir como profissional do atendimento educacional especializado na escola pesquisada - sendo que esta foi sua primeira vez exercendo a função e tendo iniciado justamente durante a pandemia, portanto com um nível de dificuldade adicional - recebeu muito suporte de DP, porém o papel decisivo nesse processo foi do núcleo de inclusão: AEE2, a monitora e a profissional que ocupava a função, mas que, antes de deixar a escola, transmitiu seu conhecimento prático para

AEE1. AEE1 e AEE2 comentaram, ademais, que o seu trabalho “só dá certo” (AEE1) porque são “um time muito redondinho” (AEE1).

Também foi levantado por AEE1 e AEE2 o trabalho coordenado desenvolvido junto aos profissionais de apoio. Em conformidade com DP, quem disse que eles são um dos pilares da educação inclusiva, o núcleo de apoio de inclusão se alinha com os mesmos para melhor planejar o atendimento dos alunos.

Vale trazer a relação do núcleo de inclusão com os professores regulares que, como já descrito, elaboram o calendário de avaliações conjuntamente, e esta atitude beneficia a todos: núcleo de inclusão, por não ser sobrecarregado com a supervisão de um número muito elevado de alunos ao mesmo tempo; professores, por poderem aplicar suas atividades avaliativas com o suporte necessário; alunos com deficiência, por terem as suas necessidades de adaptações contempladas.

É interessante, ainda, destacar a dinâmica de cooperação entre AEE1, AEE2 e P1. AEE1 e AEE2 disseram que uma atitude a qual facilita muito a organização do calendário é a proatividade dos professores regulares e citam o costume de P1, que ao marcar uma data de avaliação, envia uma mensagem para AEE1 ou AEE2, a fim de confirmar sua viabilidade. P1, por sua vez, afirmou gostar de levar todo o material adaptado que prepara para passar pela opinião do núcleo de apoio a inclusão, o que não é obrigatório na escola pesquisada, mas é algo que P1 passou a fazer ao longo de sua trajetória docente e que sente que, além de trazer resultados positivos - por aliar opiniões - lhe passa mais confiança.

Conforme AEE1 e AEE2, os funcionários também participam das reuniões de formação continuada, pois “a educação inclusiva passa por todos os lados” (AEE2).

Contudo, se a gestão democrática e participativa é composta pela atuação de todos, devem estar presentes, ademais, os familiares dos alunos, PCDs ou não - e é aqui que cabe fazer uma ressalva:

Para F1, apesar de a escola manter uma boa comunicação com as famílias - no sentido de notificar a comunidade escolar acerca de suas atividades, de convocar reuniões com os familiares e de estar aberta para reuniões marcadas por estes - ela é bastante centralizadora na tomada de decisão. Além disso, F1 disse que o assunto da educação inclusiva nunca foi abordado nas reuniões de pais em que esteve.

Nesse sentido, DP também revelou que a educação inclusiva apenas é pauta da reunião de pais caso seja convocada por alguém - porém, depois quis alterar esta resposta e disse que a questão é sim tratada em reuniões.

Portanto, em relação a participação dos pais na implementação da educação inclusiva, a escola aparenta ter oportunidade de crescimento neste aspecto. Todavia, tal qual Sage (1999) argumenta que é normal algum grau de resistência à mudança, parte da dificuldade de inseri-los na discussão pode vir desta - o que foi aprofundado em tópico específico.

Além disso, conforme relatado por DP e P1, é um desafio trazer as famílias - de alunos com e sem deficiência - a participar das reuniões de pais, apesar de o uso de reuniões de vídeo, adotadas por causa da pandemia, ter conseguido incrementar um pouco a baixa incidência.

Ainda assim, a gestão parece ter, a partir das entrevistas de AEE1, AEE2, P1 e P2, uma relação bem democrática com professores, profissionais do atendimento educacional especializado e funcionários.

4.2.4 Encontros de formação e polivalência

Nos documentos oficiais que dirigem a implementação da educação inclusiva, um requisito muito frisado é a necessidade de formação profissional (BRASIL, 1996, 2001, 2008, 2009, 2014, 2015). Nota-se, entretanto, que estes focalizam professores regulares, profissionais do atendimento educacional especializado e até funcionários - mas que gestores são pouco citados, embora a formação destes seja, sem dúvida, tão fundamental quanto, devido ao papel protagonista da gestão escolar no fazer da educação inclusiva (DIEMEN, 2015; FREITAS, 2014; MELO; NETO, 2021; PEREIRA *et al.*, 2020; VIEIRA, 2019; TEZANI, 2004, 2009).

Tendo essa demanda em consideração, é essencial retomar os encontros de formação continuada desenvolvidos na escola pesquisada - que, juntamente com os atendimentos individuais conduzidos por AEE1, parece ser a principal medida em prol da educação inclusiva desenvolvida, segundo relatos dos entrevistados.

Para que não torne-se uma discussão redundante - por apontar que, a fim de satisfazer o requisito de formação profissional, é preciso providenciar formação para os profissionais - o presente tópico foi focado em como se dá a formação continuada na escola pesquisada, atendo-se ao que os entrevistados trouxeram de resultados e experiências positivas durante suas trajetórias na área da educação.

Como explicado, o processo de formação profissional na escola pesquisada começou há vinte anos, em um primeiro momento de forma bastante experimental, e

alguns anos depois - com o ingresso de DP na gestão - passou-se a instrumentalizar a equipe, sob a orientação de uma professora referência no tema.

Desde então, segundo DP, tem-se investido em formação continuada no tema para professores e para funcionários, através de reuniões mensais. Estas, de acordo com AEE1, tem por volta de duas horas de duração e contemplam várias temáticas, decididas pela gestão - ou seja, a educação inclusiva pode ser pauta sempre que for desejado, embora isso signifique que ela não é uma constante.

Ainda, DP disse que, às vezes, são necessárias algumas ações de formação com professores específicos, e citou como exemplo um intensivo realizado junto dos professores de inglês - pois, se a educação inclusiva já é desafiadora por si só, ela torna-se mais ainda ao ser feita em outro idioma.

Para AEE1 e AEE2, uma formação voltada para a educação inclusiva é muito necessária para o sucesso da implementação desta, porque a formação tradicional é majoritariamente voltada para a educação tradicional, conteudista. DP também a vê como essencial, uma vez que percebe diferenças entre os professores que integram a escola há algum tempo e, então, estão familiarizados com a forma como a gestão se posiciona em relação a inclusão de alunos com deficiência, e os professores que ingressaram recentemente e que, muitas vezes, precisam ter a visão em relação aos alunos com deficiência desconstruída.

De experiências que repercutiram positivamente nos entrevistados, e as quais podem fornecer dicas de como abordar a educação inclusiva junto aos profissionais, destacou-se o seguinte:

AEE1 disse que a figura diretora geral da escola costuma conduzir vários dos temas dos encontros de formação continuada, e que lhe chamou a atenção que esta consegue manter a atenção de todos pois torna o assunto interessante. Para AEE1, isso se deve ao fato da mesma conhecer muito da mente humana, então sabe o que falar para despertar a curiosidade.

P1, por sua vez, confessou que gostaria que, para os encontros de formação, fossem trazidos especialistas com experiência prática no tema - que pudessem, por exemplo, trazer estudos de caso para, embora cada situação seja única, pelo menos fornecer possibilidades de ação a serem experimentadas. P2 concordou e até AEE1 contou que, quando assumiu o atendimento educacional especializado, sentiu receio porque “a teoria é uma coisa e a prática é outra” (AEE1).

Ainda na questão da prática, AEE1 contou que ficou responsável por uma das palestras nos encontros de formação continuada e que, nesta, explicou como é feito o trabalho do atendimento educacional especializado e, ademais, trouxe um manual de estratégias e dicas para serem aplicadas em sala de aula. AEE1 considera que o resultado foi bem positivo, já que vários colegas vieram conversar sobre a palestra - o que sugere que convidar alguém da própria comunidade pode ser um caminho.

AEE1 compartilhou outra experiência que foi, de fato, a responsável pela sua formação em neuropsicopedagogia e - como efeito - pelo seu ingresso na função de profissional do atendimento educacional especializado: alguns anos atrás, na época em que era docente em uma outra escola, esta decidiu incentivar seus profissionais a se capacitarem para dar aulas para alunos com deficiência. Para tal, pensando em todas as questões que poderiam impedi-los de participar de um curso, a escola, nas palavras de AEE1, “não deixou os professores darem desculpas para não participar” (AEE1): custeou a maior parte das mensalidades de cada um - de modo que o valor fosse simbólico - disponibilizou o curso em horário acessível e nas dependências da escola. Assim, a escola estava determinada e, por certo, fez acontecer.

Por fim, cabe levantar outro ponto que chamou a atenção durante a condução das entrevistas: o fato de alguns entrevistados, além dos conhecimentos pertinentes à função que exercem na escola pesquisada, deterem domínio sobre outras. DP, por exemplo, construiu uma longa trajetória em sala de aula - e por algum tempo até conciliou docência e gestão - antes de permanecer integralmente nesta última. AEE1 tem experiência docente, P1 está se especializando em educação inclusiva e AEE2, com frequência, substitui algum profissional ausente: professores ou funcionários de setores de apoio da escola.

Com base nas entrevistas, é possível perceber que ter experiência em outras funções - então, de suas tarefas, de suas demandas e de seus sentimentos - é um facilitador da implementação da educação inclusiva. No entanto, é válido trazer os pensamentos deles acerca disso, que estão expostos abaixo:

Para DP, todo gestor precisa ter conhecimento de sala de aula - “ter o chão da sala de aula” (DP) - para entender seu funcionamento, os anseios dos professores e os anseios da própria comunidade escolar. Sugere que, nos cursos de formação, tal questão seja enfatizada, e que estes sejam mais próximos da realidade das escolas.

AEE1 disse que seu trabalho consiste em um esforço duplo: trabalhar com os alunos, mas trabalhar, também, com os professores, para que compreendam o valor

da educação inclusiva. Nessa linha, argumentou que sua formação em pedagogia e sua experiência em sala de aula são fundamentais para entender melhor a realidade dos professores, o que facilita muito a troca com eles.

P1 confessou que, por causa da sua especialização em educação inclusiva, consegue usufruir melhor do apoio do atendimento educacional especializado.

Um entendimento semelhante foi visto por Silva e Leme (2009) em seu artigo: a diretora entrevistada possuía experiência prévia como professora - inclusive, havia sido a professora de um aluno com deficiência em uma escola cuja gestão escolar não lhe dava o suporte necessário. Essa vivência foi determinante para, no papel de diretora, saber o que fornecer aos seus professores para não se sentirem do mesmo jeito. Silva e Leme (2009) chegam a dizer que “o diretor de amanhã é o professor de hoje [...]” (SILVA; LEME, 2009, p. 509).

Deveras, experimentar funções diferentes - não só no caso dos gestores - faz muito sentido, para realmente compreender a vivência do outro e, assim, entendê-lo melhor, dialogar e trabalhar em conjunto. Isso se faz particularmente importante para a educação inclusiva, já que, dentre seus requisitos, estão atitudes e estratégias tais quais cooperação, construção de equipes multidisciplinares, reflexão, intercâmbio de experiências, trabalho em equipe e intersetorialidade (BRASIL, 2001, 2009, 2015).

4.2.5 Valores compatíveis

Como último elemento facilitador da implementação da educação inclusiva na escola pesquisada, vale mencionar os seus valores.

Conforme exposto na contextualização, a instituição em questão integra uma rede escolar a qual, devido a sua figura fundadora, tem a religiosidade bem marcada como uma de suas características.

Por causa da trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade apresentada no referencial teórico deste trabalho - em que, durante certo período de tempo, o entendimento social de deficiência era baseado em concepções religiosas e o tratamento de PCDs, portanto, era a caridade (IBGE, 2018; PEREIRA; SARAIVA, 2017) - houve uma expectativa inicial de que esta noção talvez permeasse as ações da escola em relação aos alunos com deficiência.

Isso porque, mesmo sendo uma visão antiga, ela aparenta encontrar adeptos ainda hoje, vide resultados encontrados para a pesquisa de Carvalho-Freitas (2007): vários participantes acreditam que as deficiências têm origem espiritual e alguns dos

gestores tratam seus funcionários PCDs como “coitadinhos”. F1 também falou sobre isto, e disse que muitas pessoas - e destacou pais de alunos sem deficiência - veem receber um aluno com deficiência em uma turma regular como um gesto de caridade bastante presente em escolas com vertente religiosa.

No entanto, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, percebeu-se que não somente a existência de tal religiosidade não atrapalha a inclusão de alunos com deficiência, como DP e AEE1 atribuem a ela grande parcela de influência por a filosofia da escola pesquisada ser muito receptiva a questão da inclusão.

DP, por exemplo, já iniciou a explanação da educação inclusiva desenvolvida na escola atribuindo-a a ser algo que a figura fundadora pregava - o ensino daqueles excluídos da sociedade, dentre eles PCDs - e, portanto, algo que está na filosofia da escola. Ainda, acredita que um grande desafio para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas, no geral, é quando estas não tem valores que sejam compatíveis com a educação inclusiva. Nesta linha, F1 disse o seguinte:

Para escolas onde a coisa é mais mercadológica, que onde, enfim, o professor é um vendedor de mão de obra da educação e onde os pais esperam um resultado conteudista e tal, acho que essas escolas sofrem e se adaptam de uma maneira diferente (F1)

AEE1, por sua vez, afirmou que ter ideias inclusivas bem fundamentadas nos valores da escola é decisivo para que a educação inclusiva tenha sucesso nesta, por entender que professores não permanecem por muito tempo em uma instituição com a qual não tem identificação e, por tal, esses valores são importantes para atrair este perfil de profissional. Nesse sentido, disse que ensinar o que se acredita tem grande impacto no aprendizado dos alunos - então, se o professor crê no valor da educação inclusiva e aplica suas ideias em sala de aula, os alunos vão melhor assimilá-la.

P1, por meio de sua entrevista, validou o comentário feito por AEE1: trabalha em duas instituições e, apesar de ter uma carga horária maior na outra - portanto, ter um salário maior - se tivesse que escolher uma delas, seria a escola pesquisada, pois gosta muito da vertente filosófica da escola. É interessante pontuar, ainda, que P1 vê esta última como algo que perpassa a dimensão religiosa.

Além disso, P1 entende que a escola comunicar estes valores inclusivos é um ponto fundamental, não apenas para atrair profissionais que acreditem na educação inclusiva - em consonância com AEE1 - mas para “mostrar à comunidade escolar a que veio” (P1). Ou seja, para sinalizar para a sua comunidade escolar que os alunos

com deficiência são bem vindos naquele ambiente - e que esta, então, deve esperar a presença deles.

A partir dessa discussão, é importante trazer duas considerações:

Primeiro que P1, ao falar sobre “comunicar esses valores” para a comunidade escolar, trouxe como exemplo o fato de a escola pesquisada realçar que a educação inclusiva é uma de suas práticas já em seu site institucional - algo, na opinião de P1 e F1, não é uma postura costumeiramente adotada por grande parte das escolas privadas de Porto Alegre, problemática tratada em tópico específico.

Depois, cabe acrescentar que, por mais que esta filosofia da escola beneficie a prática da educação inclusiva - na opinião de DP, AEE1 e P1 - nem tudo pode ser confiado a ela. Isso porque, ao examinar os sites das outras escolas da mesma rede e, então, que compartilham os mesmo valores, notou-se que só a escola pesquisada destaca a inclusão de alunos com deficiência neste canal de comunicação. AEE1 até disse que DP faz questão que esta informação esteja no site institucional, o que indica que foi uma decisão sua, não da rede.

Assim, quando se pensa na situação relatada por F1 - de que muitas escolas, com cunho religioso, acabam associando o acolhimento de alunos com deficiência a caridade - pode-se inferir que tal não ocorre na escola pesquisada porque, ainda que DP identifique-se com a vertente religiosa desta, a maneira como interpreta-a reúne, também, seus próprios conhecimentos, frutos de muito estudo no tema da luta PCD.

4.3 DIFICULTADORES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De igual modo, foram identificados os seguintes fatores que parecem dificultar a implementação e a execução da educação inclusiva: formação inicial, resistência da comunidade escolar, contexto mercadológico, dificuldade de acesso aos serviços de apoio e falta de suporte do poder público.

4.3.1 Formação inicial

Conforme foi relatado anteriormente, uma das maiores dificuldades - quando se fala em educação inclusiva - é referente a formação profissional (DIEMEN, 2015; FREITAS, 2014; GOMES; NASCIMENTO, 2020; MAFASSIOLI, 2009; PEREIRA *et al.*, 2020; SANTOS; AMORIM; PAULA, 2020; SILVA; LEME, 2009; TEZANI, 2004, 2010; VIEIRA, 2019; ZAN, 2015).

Embora esses autores abordem a formação de maneira ampla, foi constatado que - na escola pesquisada - existe um investimento em formação continuada para professores e funcionários, ainda que com algumas ressalvas, e que vários dos entrevistados têm seus conhecimentos cruzados, o que lhes possibilita um olhar que é multiangular e, portanto, permite entendimento mais amplo e diálogo facilitado com os outros - melhorando a colaboração.

Porém, esses elementos parecem, na verdade, tentar compensar uma lacuna na formação inicial, relatada por todos os entrevistados. Tais falas estão descritas na sequência:

DP, por exemplo, revelou que, apesar de sua atuação progressista na área da educação - tendo liderado a implementação da educação inclusiva na instituição em que trabalhava, anterior a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) - contou com apenas uma disciplina relacionada à educação de pessoas com deficiência, a qual somente deu uma “pincelada” no tema - palavras de DP. É preciso pontuar, todavia, que estava realizando seus estudos na década de setenta.

AEE1, na sequência, narrou que, mesmo tendo cursado pedagogia, não tinha preparo o suficiente para dar aulas para alunos com deficiência. Ainda, mesmo após ter finalizado o curso neuropsicopedagogia - quando chegou a primeira oportunidade de ocupar a função de profissional do atendimento educacional especializado, já na escola pesquisada - sentiu insegurança, pois, na sua opinião, “a teoria é uma coisa e a prática é outra” (AEE1) - dando a entender que não teve muita experiência prática durante este.

AEE2 complementa, ao dizer que uma formação continuada a qual focaliza o tema da educação inclusiva se faz necessário, já que a formação tradicional, em sua grande maioria, se atém apenas ao aspecto conteudista.

P1 e P2 também comentaram que, durante suas licenciaturas, a educação de alunos com deficiência foi muito pouco atentada. P1, em especial, comenta que “na licenciatura, que o foco é dar aulas, faltou muito [disciplinas nesse sentido]” (P1).

Sobre as experiências de P1, cabe fazer algumas considerações:

Primeiro, é interessante trazer que P1 - em meados dos anos 2000 - teve, na licenciatura, uma disciplina chamada “ferramentas para alunos NEE”, sendo tal sigla traduzida como “necessidades educacionais especiais”. Apesar de o nome enfatizar a parte das ferramentas, P1 disse que o conteúdo contemplou somente a história da

educação inclusiva e a sua legislação - que, embora importantes, não substituem os ensinamentos práticos e as estratégias, dos quais P1 sentiu muita falta.

Ainda, P1 contou que também teve uma disciplina chamada “Libras I”, focada no ensino do básico da língua. Contudo, ainda que houvesse disciplinas sequenciais a esta, para dar continuidade no aprendizado, elas só eram disponibilizadas para os graduandos da pedagogia. Ou seja, mesmo tendo interesse, não pôde cursar.

F1, quem também cursou uma licenciatura, comentou que não teve nenhuma disciplina relacionada ao ensino de alunos com deficiência. Ademais, confessou que, na sua turma, disciplinas associadas a pedagogia - como seria o caso de uma nesse sentido - não eram respeitadas, e que os docentes do curso sabiam dessa situação, porém deixavam por isso mesmo.

Além de tudo isso - com foco em professores, regulares e especialistas - cabe acrescentar que DP, ao contar sobre os cursos de gestão, tece uma crítica: o gestor, no Brasil, é muito preparado para a perspectiva técnica, mas quase nada para o lado humano da profissão - ou seja, se já falta um olhar humanista por si só, a educação inclusiva nem sequer é abordada. DP acredita que conseguiu seguir um caminho um pouco distinto porque formou-se primeiro em licenciatura e, ainda, em razão de deter um interesse singular pelo tema.

Como postulam Diemen (2015), Freitas (2014), Melo e Neto (2021), Pereira *et al.* (2020), Rosa e Menezes (2017), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999), Silva e Leme (2009), Vieira (2019) e Tezani (2004, 2009), os gestores escolares têm grande influência sobre o sucesso da implementação da educação inclusiva. Então, dado tal impacto, seria extremamente positivo que esta fosse trabalhada durante a formação dos gestores, para aproveitar esse potencial. DP inclusive crê que uma possibilidade de solução seria currículo mais próximo da realidade das escolas e mais consciente das demandas de professores e alunos.

É importante atentar que a presente categoria serve para sinalizar elementos que, usando as entrevistas como base, aparentam estar em falta na formação inicial dos participantes do estudo de caso. Portanto, sobressaiu-se nos relatos concedidos pelos entrevistados: falta de preparo para a prática, valorização no aspecto técnico em detrimento do aspecto humano, pouca incidência do tema da educação inclusiva nos currículos e desperdício de oportunidades para despertar e cultivar o interesse pela educação de alunos com deficiência - ou limitar disciplinas a cursos específicos.

Desse modo, com uma formação inicial para gestores e professores regulares e especialistas a qual contemple a educação inclusiva, seria possível já introduzir os conceitos previstos em Brasil (1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2014, 2015) e apresentados no Quadro 3, que são entendidos como requisitos para implementá-la. Essa introdução, contudo, diz respeito a mais do que somente conhecer a legislação - mas preparar os profissionais para aplicar ideias de cooperação, intersetorialidade, equipes multidisciplinares, planejamento de currículos adaptados e tantos outros no dia a dia da profissão.

4.3.2 Resistência da comunidade escolar

Quando se trata da resistência à educação inclusiva por parte da comunidade escolar, alguns motivadores podem ser elencados, como falta de conhecimento, falta de suporte e preconceito. E, ao utilizar a noção de comunidade escolar, fica indicado que a resistência pode vir de membros distintos: gestores, professores, funcionários, alunos sem deficiência e suas famílias - e até mesmo familiares de PCDs podem se colocar no caminho. A seguir, essas discussões foram aprofundadas:

Como visto, a falta de preparo para a prática, a pouca incidência da educação inclusiva nos currículos de formação inicial, a supervalorização do aspecto técnico e o não cultivo de interesse pela temática foram pontos extraídos dos entrevistados. E, pensando nisso, é bastante compreensível que profissionais da educação se sintam despreparados, assim como visto em Diemen (2015), Donini (2015), Freitas (2014), Gomes e Nascimento (2020), Santos, Amorim e Paula (2020) e Silva e Leme (2009).

Afinal, se alguma resistência a mudança é normal e esperada (SAGE, 1999), parece certo afirmar que ela vai ser mais acentuada a medida que se depara com a falta de conhecimento - seja no sentido de não ter recebido capacitação e, por causa disso, não se sentir apto para trabalhar com alunos com deficiência, seja no sentido de, em razão da longa trajetória de segregação da pessoa com deficiência (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013; IBGE, 2018; PEREIRA; SARAIVA, 2017), inclusive dentro da educação (BRASIL, 2005; MENDES, 2011, TEZANI, 2004), ainda vigorarem, para alguns, percepções ultrapassadas e equivocadas a respeito da capacidade desta na esfera de ensino e no convívio em sociedade, de forma geral.

Assim, os entrevistados trouxeram exemplos de resistência variados, oriundos de diferentes integrantes da comunidade escolar - do estudo de caso ou de outra da qual fizeram parte ao longo de suas carreiras, expostos abaixo:

Sobre a resistência por falta de conhecimento, P1 contou que, quando atuava em outra escola privada de Porto Alegre - há menos de dez anos - a maioria de seus colegas eram resistentes a ter alunos com deficiência na turma, porque a sua gestão cobrava a inclusão dos professores, mas não dava muito suporte - e, segundo P1, já que eles não tinham conhecimento no assunto, sentiam-se sozinhos nessa situação e, portanto, a repudiavam. Sobre essa experiência, é possível fazer um paralelo com Silva e Leme (2009), porque a diretora entrevistada passou por algo semelhante, em que foi professora de um aluno com deficiência e não recebeu suporte ou orientação da gestão, de modo que sentia que toda a responsabilidade estava unicamente nas suas costas, um sentimento além de desgastante, solitário.

A questão de suporte emocional, atitudinal e de recursos ressalta, mais uma vez, a importância da liderança gestora para a educação inclusiva.

DP observou que muitos dos professores que começam a trabalhar na escola pesquisada, de fato, não haviam tido a educação inclusiva previamente trabalhada, motivo pelo qual precisam ser inseridos - adaptados - dentro dessa realidade, o que confere maior importância à formação continuada. Além disso, AEE1 comentou que existem professores, dentro da escola, que resistem por serem apegados à tradição - "eu sempre fiz assim" (AEE1) - o que indica a necessidade de melhor contemplar a educação inclusiva nos currículos, para que se torne parte do dito tradicional, porém também mostra uma certa falta de interesse por parte deles em se atualizar.

Com efeito, ocorre de a resistência se dar não somente por falta de preparo ou de suporte, mas de vontade - e os seguintes exemplos foram trazidos:

Primeiro, DP disse que não basta a educação inclusiva ser um direito previsto em lei, porque "o papel aceita tudo" (DP), ela precisa acontecer com base na ciência de que pessoas com deficiência devem ter as mesmas oportunidades, pois é o justo - o que resgata o desafio de como criar esse entendimento nos profissionais e, mais do que isto, na sociedade de forma geral.

No entanto, DP vê que a inclusão, muitas vezes, ocorre de maneira forçosa e, então, não acontece de verdade, porque baseia-se apenas na preocupação de não cometer um crime, não na crença de que a inclusão é legítima. Como exemplo de tal dificuldade de aceitar, contou que - embora a escola deixe bem claro que defende a educação inclusiva, no site e no contrato - houve o caso de uma família que marcou uma reunião com DP para conversar sobre a possibilidade de trocar um colega PCD

da turma da filha de sala - sob a justificativa de que a turma estava há muito tempo com o aluno.

F1 também comentou sobre a resistência das famílias: afirmou que o discurso da inclusão é bonito e é politicamente correto, então é fácil se autoafirmar inclusivo - até porque a discriminação constitui crime - porém, que essas falas nem sempre são postas em prática, porque há muitos pais que não querem que seus filhos convivam com pessoas com deficiência e, inclusive, não acreditam que precisem.

Como resultado, ao menos em parte, F1 vê que muitas escolas privadas não têm interesse em receber alunos com deficiência - o que é aprofundado no tópico na sequência.

AEE1 ressaltou que apenas a lei não é suficiente para assegurar a educação inclusiva e, como prova disso, trouxe um caso que ocorreu ainda este ano na escola pesquisada: uma professora iniciou o ano com uma aluna com deficiência na turma, porém não continuou com ela e AEE1, ao contar o episódio, disse que “não deu, não rolou empatia” (AEE1) - ou seja, que a professora não estava aberta. Depois de falar isso, entretanto, quis mudar a frase para “não deu liga” (AEE1), que pressupõe uma questão de mutualidade.

Falou, também, sobre os familiares de alunos com deficiência, e disse que às vezes estes têm dificuldade em aceitar que o aluno é PCD, porque isto envolve uma quebra de expectativa com o que esperavam para ele - que, como descreveu AEE1, vai ser atingido muito mais lentamente ou de uma forma diferente.

4.3.3 Contexto mercadológico das escolas

Como introduzido no tópico anterior, muitas escolas privadas não parecem ter interesse em receber alunos com deficiência e isto pode ser explicado em boa parte pelo contexto mercadológico no qual estão inseridas, segundo os entrevistados.

F1, por exemplo, defende que essa conotação mercadológica se tornou uma realidade generalizada para as escolas privadas, que atuam como empresa: visando o lucro e, para isso, buscando atrair clientela - alunos e, sobretudo, pais, que são os que tomam a decisão da matrícula. DP reconhece essa questão, ao dizer que muitas escolas se afastam da educação inclusiva por motivações de mercado, e que alguns gestores tratam o professor e o aluno como mercadorias.

Ademais, F1 disse o seguinte: “a lógica das escolas de hoje é, forçosamente, a da competição, pelo menos a das privadas, através de quem tem mais programas,

mais feitos e etc” (F1) - ou seja, a educação tornou-se o produto e cada escola deve provar ter melhores condições de oferecê-lo do que as suas concorrentes. Porém, isso tem implicações para os alunos com deficiência.

Cabe lembrar que, como visto por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), por muito tempo a percepção social de pessoa com deficiência era a de alguém com pouco potencial produtivo, motivo pelo qual era justificado separar os alunos PCDs e os alunos “normais” - para os primeiros não atrapalharem a aprendizagem. Contudo, apesar de para os autores, bem como para Piovesan (2013) e Tezani (2004), a visão de deficiência como limitação estar sendo superada, exemplos dela ainda são vistos.

Nesse sentido, é válido trazer o caso contado por DP: um de seus alunos com deficiência participou pela primeira vez da Olimpíada de Matemática, já que a escola o barrava com receio de prejudicar a pontuação da escola - pois as notas podem ser utilizadas para evidenciar a qualidade da educação para potenciais novos alunos.

Além disso, P1 e F1 acreditam que muitas escolas privadas veem a educação inclusiva como um gasto, porque demanda trabalho adicional, investimento adicional e, nessa visão de deficiência como limitação, é um investimento que não volta.

Assim, P1 argumentou que, por a educação inclusiva não ser compatível com a filosofia de muitas escolas, estas não a divulgam em seus sites institucionais - pois conforme afirma Maino (2004) “a forma como uma empresa se comunica com seus públicos-alvo externa como ela quer ser vista e percebida por eles” (MAINO, 2004, p. 45).

No entanto, F1 vê que o maior motivador para muitas escolas não chamarem a atenção para a educação inclusiva e nem investirem nela mais do que a lei obriga, é não afastar os clientes que de fato lhes interessam - alunos sem deficiência e suas famílias. Isso porque, infelizmente, muitos não querem que seus filhos estudem com PCDs, pela crença de que irão atrapalhar a aula ou, ainda, por preconceito.

Portanto, F1 resume toda a discussão por meio da seguinte frase: “para elas, é um recurso que não volta, é caro, não traz dividendos e, ainda, desagrada metade do seu público” (F1).

Para DP, o professor sofre muito com essa realidade, pois a sociedade cobra dele os resultados desse modelo de escola conteudista. Afirmou que tal expectativa, colocada sobre a profissão de modo geral, tem impacto mesmo em escolas com um trabalho mais ativo em relação à educação inclusiva, porque o professor - preparado

para se preocupar com as métricas - se culpa por não conseguir alcançá-las com os alunos com deficiência da forma que a educação tradicional exige.

Devido a todo esse contexto, F1 não vê a gestão escolar como liderança, mas como reprodutora da vontade da comunidade escolar, sobretudo de sua clientela - o que indica que, quando guiados pela lógica de mercado, os gestores desperdiçam o seu potencial de exercer um papel líder na implementação da educação inclusiva, de maneira compatível com Rosa e Menezes (2017), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999) e Silva e Leme (2009).

4.3.4 Dificuldade de acesso aos serviços de profissionais de apoio

De acordo com o revelado anteriormente por DP, a educação inclusiva precisa de três vias para acontecer: escola, família e profissionais de apoio. Sendo assim, os psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros desempenham um papel fundamental na implementação desta.

Uma de suas importâncias, nesse aspecto, é compartilhar a responsabilidade pelo atendimento dos alunos, de modo que o atendimento educacional especializado não fique sobrecarregado - como visto na pesquisa de Donini (2015). Nesta, a "SIR" - profissional do atendimento educacional da escola investigada - era quem conduzia todas as ações no âmbito da educação inclusiva, o que era um trabalho excessivo.

Na escola pesquisada, conforme o informado por AEE1, o número de alunos que fazem atendimentos aumentou bastante, de doze para quase trinta em um ano - fora aqueles em acompanhamento. Assim, sem o suporte dos profissionais de apoio, o núcleo de apoio certamente estaria sobrecarregado. Além disso, acredita-se que o sistema de rodízio é muito beneficiado pelos profissionais externos, já que garantem que o aluno com deficiência não fique sem nenhuma assistência até seu próximo dia de atendimento.

Outro fator que evidencia a importância dos profissionais de apoio é o fato de, como informado por DP e AEE1, o atendimento de alunos com deficiência na escola pesquisada só pode ser iniciado depois que se adquire o laudo - pois é com ele que a escola tem melhor entendimento de como abordar aquele aluno, conforme dito por AEE1. E quem fornece esse elemento essencial são, justamente, os profissionais de apoio. No entanto, foram identificados - a partir das entrevistas - dificuldades para os alunos terem acesso a esses.

A resistência da família em buscar o laudo para o aluno foi uma questão bem levantada durante a entrevista com AEE1. Já havia sido comentado que alguns pais relutam em aceitar que o filho possui uma deficiência - e, embora AEE1 tenha falado mais sobre a quebra de expectativa quanto ao aprendizado dele, certamente há, em um certo grau, dificuldade em assimilar que o mesmo enfrentará algum tipo de olhar discriminatório ao longo da vida, por parte da sociedade.

Seja qual for o motivo, o fato é que ocorre de a família, embora recomendada e mesmo cobrada pela escola, evitar buscar o laudo. Isso se assemelha ao noticiado por Vieira (2019): “entre os [empecilhos] mais citados está a relação da escola com a família do aluno com deficiência, para que ela se torne uma parceira da escola e não seja resistente em aceitar as orientações no que se refere a criança [...]” (VIEIRA, 2019, p. 86).

AEE2 também falou sobre o assunto, ao afirmar que um dos maiores desafios é fazer as famílias buscarem os profissionais de apoio. Salientou, porém, uma razão diferente pela qual muitas famílias resistem: o custo financeiro.

Conforme descrito por AEE2, o acompanhamento com profissionais externos, a medicação e mesmo o lazer de pessoas com deficiência pode ser - e geralmente é - muito caro. É comum que famílias venham para a rede privada de ensino em busca de um olhar diferenciado, mas acabam enfrentando dificuldades em arcar com todos esses gastos ao mesmo tempo, o que leva a interromper o atendimento com profissionais de apoio externo ou a retirar o aluno da escola.

Ambas as situações trazem prejuízos para esse aluno, pois ou o atendimento educacional especializado fica sobrecarregado - e o jovem, inteiramente dependente do sistema de rodízio - ou todo o trabalho construído até o momento naquela escola precisa ser cessado - fazendo com que o aluno tenha que se adaptar a uma nova.

Finalmente, DP adicionou a questão da pandemia. Além de ela ter agravado a situação financeira de muitas famílias - AEE1 e AEE2 disseram que a escola sempre tem uma porcentagem de matrículas em atraso - diversos serviços tiveram que ser fechados, interrompidos ou os alunos com deficiência não puderam acessá-los - por ocorrerem em hospitais onde o risco de contaminação era maior, por alguns terem a saúde frágil ou não conseguirem fazer uso de máscara.

4.3.5 Falta de suporte do poder público

Como complemento ao tópico anterior, vale trazer comentários de DP, AEE2 e F1 sobre o papel do poder público na implementação da educação inclusiva.

Para AEE2, o Estado precisa conceber políticas públicas eficazes para ajudar no acesso aos profissionais de apoio - extremamente importantes, como já visto - de modo que o atendimento dos alunos fique concentrado apenas nas escolas, pois na visão de AEE2, as escolas privadas não tem condições de, sozinhas, assumir toda a responsabilidade por esse suporte - por todos os motivos já vistos.

Nessa linha, DP disse que falta aporte do Estado para famílias mais carentes, a exemplo seus próprios bolsistas, que atualmente lutam para terem o apoio externo do qual necessitam, além de políticas públicas para fazer com que as leis que regem a educação inclusiva realmente se efetivem.

Ainda, DP entende que, apesar de a atuação do Ministério Público estar mais forte, particularmente nos últimos cinco ou seis anos - o que lembra o documento de Rio Grande do Sul (2017) - continua necessário o esforço de se reunir com escolas, ouvir suas demandas e, principalmente, fazer um trabalho de conscientização.

Na percepção de F1, para a educação inclusiva se tornar realidade em todas as escolas privadas de Porto Alegre, dois requisitos importantes são: uma ação mais efetiva do Estado, de fato obrigando as escolas a se prepararem para a inclusão, de forma que não fique a cargo delas decidir se querem ser inclusivas e em que medida e um sistema de verificação para monitorar o cumprimento dessas políticas.

Aqui é importante ressaltar que, ao mesmo tempo que a inclusão imposta por força de lei não é o desejado, os alunos com deficiência não tem tempo para esperar até que todas as condições sejam as ideias para, finalmente, poderem frequentar os mesmos espaços que todos, pois são eles que saem prejudicados com essa espera (SCHAFFNER; BUSWELL. 1999). Portanto, esforços paralelos são indispensáveis: defender os direitos existentes e, ao mesmo tempo, lutar para que, futuramente, eles sejam formalidade - embora isto ainda seja um desafio.

4.4 DIFERENÇAS NA INCLUSÃO DE DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIAS

Notou-se, a partir das entrevistas, que embora pessoas com deficiência sejam costumeiramente agrupadas - minoria social, movimento PCD e etc - existem várias diferenças na inclusão escolar de um tipo de deficiência para outro. Inclusive, DP, ao

longo de sua entrevista, utiliza - mais de uma vez - a expressão “tipos de inclusão”, o que remete, justamente, à presença de tais particularidades.

Conforme indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva é destinada a pessoas com deficiência, autistas e/ou com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Assim sendo, os alunos que tenham ao menos uma dessas características têm direito as adaptações previstas em lei ou em documentos oficiais, tais quais acessibilidade arquitetônica e comunicacional, professores regulares e especialistas - profissionais do atendimento educacional especializado - capacitados, dentre outros (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2014, 2015).

Ainda assim, alguns tipos de deficiências foram bem pouco citados - e só em contextos específicos - ao passo que outros foram lembrados à exaustão, passando a impressão de que são mais facilmente evocados ao falar de educação inclusiva.

Os alunos com deficiência física e que fazem o uso de cadeira de rodas, por exemplo, só foram mencionados por DP. P1 disse que, dentre os alunos PCDs para quem dá aula, estão apenas os com síndrome de down, com TDAH e autistas, o que justifica não falar de outros tipos. Contudo, todos os outros que trabalham na escola pesquisada não comentaram sobre os alunos com deficiência física.

Isso pode significar que esses outros entrevistados também não tem contato com alunos com deficiência física - em aulas, no caso de AEE1 e P2, ou na sala de recursos multifuncionais, no caso de AEE1 e AEE2 - ou que a inclusão escolar deles é mais naturalizada, portanto nem foi lembrada. De toda maneira, a primeira opção - não necessitar de atendimento individual e não causar grande impressão, já que não estaria sendo lembrada por quem não tem contato com esses alunos - e a segunda opção - ser vista de forma mais natural - ambas sugerem menor grau de dificuldade para a inclusão escolar de alunos com deficiência física.

Ademais, essa - a inclusão de alunos com deficiência física - foi mais ligada, por DP e por F1 - quem lembrou dela ao falar do elevador - justamente a adaptações estruturais, físicas. E, como dão a entender Anunciação e Fernandes (2021) quando criticam o discurso do gestor que diz praticar educação inclusiva, porém limita-se às questões de acessibilidades arquitetônica, esta parece ser mais simples de se fazer, uma vez que os gestores escolheram justo ela - e não a acessibilidade curricular, por exemplo - para dizer que praticam inclusão escolar. A impressão que fica é de que esta é a “menos difícil” de ser providenciada.

Os alunos que possuem baixa visão ou baixa audição também foram citados apenas por DP. Para os primeiros, DP conta que a principal adaptação é em relação ao material utilizado: livros personalizados, que vem de fábrica no tamanho A3, e/ou *ebooks* que podem ser ampliados no computador. Para aqueles com baixa audição, DP só citou o caso de uma aluna e, inclusive, disse que é um tipo de inclusão nova para a escola, pois nunca haviam trabalhado com ela antes - tanto que nem disse o que estava sendo feito.

No entanto, ainda que a inclusão dessa aluna com baixa audição represente um desafio para a escola no momento, acredita-se que é mais devido a novidade do caso e que irá melhorar com o tempo. Isso porque, como trouxe P1, parece ser mais fácil incluir quando a adaptação se concentra em recursos palpáveis - estrutura para deficiência física, material adaptado para deficiência visual e deficiência auditiva - do que quando requer, muitas vezes, a concepção de uma metodologia inédita para um aluno com um processo de pensamento singular - deficiência intelectual.

Como prova disso, P1 conta que, para a disciplina que ministra, encontrou um bom número de materiais adaptados para alunos com deficiências visual ou auditiva, mas nenhum para alunos com deficiência intelectual. Ainda, relatou que em meados de 2000 - quando estava cursando o bacharelado - estagiou em uma instituição que já fazia a inclusão de alunos com os dois primeiros tipos de deficiências. Ademais, a experiência pessoal de DP serve para corroborar esse argumento, já que na década de oitenta estava coordenando a inclusão de alguns alunos com deficiências física e visual.

Dessa forma, incluir alunos com deficiência intelectual aparenta ser o grande desafio, motivo pelo qual esta inclusão recebe grande ênfase. Todos os exemplos de atendimentos individuais na sala de recursos dados por AEE1 foram de alunos com deficiência intelectual e/ou neurodivergência - dando a entender que estes têm foco neste grupo ou até mesmo são pensados especificamente para ele. Além disso, DP, ao falar do limite de alunos PCDs por turma - máximo de três, a depender do tipo de deficiência que cada um possui - diz que, nas vezes em que há apenas um, deve-se ao fato de ser um aluno com síndrome de down ou autista que requer muita atenção do professor.

Vale apontar, ainda, que além de mais desafiador no sentido do trabalho a ser feito, é o tipo de inclusão que aparece nos poucos relatos de discriminação que os entrevistados compartilharam. DP, por exemplo, contou sobre o caso de uma família

que, alguns anos atrás, veio até a escola conversar sobre a possibilidade de trocar o aluno autista, que estava da turma da filha, para uma outra turma. Já AEE1 trouxe o caso de uma professora que “não deu liga” com uma aluna com síndrome de down, a qual teve que ser transferida de turma e hoje é aluna de AEE1.

Ainda, DP comentou sobre um aluno com deficiência que estava participando pela primeira vez da Olimpíada de Matemática, pois a escola anterior não o permitia participar por receio de baixar a média dos alunos com o seu desempenho.

Em conclusão, embora todos os tipos de inclusão demandem adaptações por parte da escola, a educação inclusiva para os alunos com deficiência intelectual e/ou neurodivergências parece deter menos material, ser particularmente desafiadora em razão de - além de acessibilidade arquitetônica e comunicacional - demandar, muitas vezes, a concepção de uma metodologia de ensino única para aquele aluno e, ainda por cima, enfrentar resistência adicional mesmo dentre o grupo de inclusões.

Cabe lembrar, também, que, nas pesquisas realizadas por Carvalho-Freitas (2007) e Carvalho-Freitas e Marques (2007), pessoas com deficiência intelectual não participaram da coleta de dados por uma escolha metodológica dos autores - a qual não é fundamentada por eles, mas que poderia significar pouca presença destas nas empresas das pesquisas ou dificuldade em adaptar os procedimentos de coleta de dados para elas - portanto, corroborando que essa inclusão é mais desafiadora. No mais, segundo levantado em IBGE (2021a), pessoas com deficiência intelectual têm o menor nível de ocupação - 4,7%, frente a 25,4% ao considerar outras inclusões - o que sugere que as dificuldades explicadas podem estar se reproduzindo no mercado de trabalho ou, além disso, prejudicando a educação das pessoas com este tipo de deficiência, fazendo que estas tenham menos qualificação e, assim, menos chances no cenário competitivo do mercado de trabalho (HEINSKI, 2004).

4.5 RESULTADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS

Finalmente, cabe levantar os resultados da educação inclusiva na percepção dos entrevistados, a partir dos seus relatos - o que é feito a seguir.

Tomando por base os textos de Hehir *et al.* (2016), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Silva e Leme (2009) e Vigotski (1997, 2003), nos quais falam dos benefícios da educação inclusiva - aprendizado e interação social para alunos com e sem deficiência; cooperação, preparo e satisfação para docentes; inclusão social e sociedade mais justa - adotou-se, como categorias para o presente tópico, impactos

positivos percebidos pelos entrevistados para os alunos com deficiência, alunos sem deficiência e professores.

4.5.1 Benefícios para alunos com deficiência

Conforme relatado por AEE1 e P2, alguns alunos com deficiência demandam mais tempo para responderem suas provas, ou mesmo precisam de auxílio de AEE1 ou da monitora, motivo pelo qual é usual irem até a sala de recursos multifuncionais para fazê-las ou finalizá-las. Todavia, seria inviável atender muitos desses alunos ao mesmo tempo, caso suas provas fossem realizadas no mesmo horário, então AEE1 e AEE2 elaboraram, em conjunto com os professores, um cronograma de avaliações - para que elas não se choquem e, assim, os alunos tenham a atenção necessária.

Outro exemplo é a maneira como P1 escolheu entregar as avaliações de uma aluna com síndrome de down: ao invés de entregar a avaliação corrigida direto para ela, P1 a mistura na pilha da turma e surpreende a menina chamando-a para buscar a sua avaliação. P1 contou que esse pequeno gesto fez toda a diferença, porque ela se sentiu verdadeiramente parte da turma ao participar desse “ritual” igual a todos os seus colegas.

Nesse sentido, é possível traçar uma relação com o que apontam Schaffner e Buswell (1999). Eles defendem que um dos passos para conceber uma comunidade de ensino inclusiva é o desenvolvimento de redes de apoio, das quais os colegas de alunos com deficiência podem e devem participar, mas alertam que “[...] é importante que o aluno [PCD] que esteja recebendo apoio em uma determinada situação esteja envolvido no apoio a outros colegas em outras situações [...] para não caracterizar o apoio apenas aos “rotulados” como diferentes” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999). Do mesmo jeito, é trazido por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), que percebem que, a depender da maneira como os alunos com deficiência são tratados, estes se sentem estranhos e inferiores. Dessa forma, embora alunos com deficiência possam precisar de algumas adaptações, é necessário que estas sejam proporcionadas da forma mais natural possível, para que não se sintam dissociados da turma.

Nessa linha, P1, sempre que pode, prepara trabalhos práticos para que todos os alunos - com e sem deficiência - possam interagir e trocar experiências, que é, na opinião de P1, quando a inclusão real - social e pedagógica - ocorre. Sobre isso, P1 disse que “eu acredito que isso seja ela estar incluída: ela estar dividindo ideias com os colegas” (P1).

Outros exemplos positivos foram compartilhados, como o aluno autista de P1 ter sido medalhista de ouro em uma competição da matéria que P1 dá aulas, o aluno de quem DP contou o caso, o qual estava participando da Olimpíada de Matemática pela primeira vez, ter passado para a próxima fase e a aluna com síndrome de down que foi transferida para a turma de AEE1 estar apresentando diversos avanços:

Parece que ela já era da turma. Adaptada, ela faz as mesmas atividades. Claro, eu faço atividades todas adaptadas, mas ela participa do grupo, ela interage. E ela não fala, não que haja um impedimento, ela não quer falar, dentro de toda a situação dela. Mas ela já tá falando muitas coisas com a turma, ela conversa comigo [...] A mãe mesma disse 'professora, ela fala de ti em casa, ela brinca com as bonecas e age como tu'. E uma menina que não falava, que não queria ficar na escola, então houve essa aproximação entre nos duas (AEE1).

Inclusive, ainda sobre o aluno do relato de DP, este escreveu um depoimento para a escola, falando sobre como a permissão e o incentivo para participar fizeram com que ele se sentisse incluído pela primeira vez.

4.5.2 Benefícios para alunos sem deficiência

Quanto aos alunos sem deficiência, P1 entende que a educação inclusiva faz sentido para todos, porque: a) o trabalho professor deve ser alcançar a totalidade de seus alunos, com ou sem deficiência; b) mesmo os sem deficiência são diferentes e, então, o trabalho do professor sempre envolveu fazer adaptações, ainda que alguns não notem. A educação inclusiva, cuja filosofia é o ensino que entende e valoriza as individualidade (BRASIL, 1994a; KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999; SANTOS; AMORIM. PAULA, 2020) vai ao encontro justamente com isso.

4.5.3 Benefícios para professores

Também é necessário falar sobre os resultados da educação inclusiva para os professores, uma vez que - como entendido a partir dos textos que narram o avanço da inclusão PCD na sociedade (BRASIL, 2005; CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013; IBGE, 2018; KASSAR, 2011; MENDES, 2011; PEREIRA; SARAIVA; 2017; VIEIRA, 2019; TEZANI, 2004) - a presença de pessoas com deficiência em todos os espaços e, entre eles, as escolas, é uma realidade em consolidação, mas inegociável, para a qual os profissionais precisam se preparar.

Entretanto, como apontado por Diemen (2015), Donini (2015), Freitas (2014), Gomes e Nascimento (2020), Santos, Amorim e Paula (2020) e Silva e Leme (2009),

muitos professores se sentem despreparados e inseguros em dar aulas para alunos com deficiência. Mesmo DP e AEE1, que tem muito gosto pela prática da educação inclusiva, estavam resistentes quando começaram a se aprofundar nela - indicando que esse parecer pode soar um pouco intimidador para alguns no começo.

Contudo, isso ressalta a valia da educação inclusiva e os próprios resultados dela, vistos na ótica dos entrevistados. AEE1, por exemplo, nota que os professores da escola pesquisada estão recorrendo cada vez mais ao núcleo de inclusão - então estão assimilando essa “nova” realidade e se adaptando a ela. AEE1 atribui isso ao trabalho desenvolvido pela escola - formação continuada, apoio explícito à educação inclusiva por parte da gestão e etc - e conta sobre um episódio em que a escola lhe chamou, recentemente, para apresentar o atendimento educacional para os colegas, em uma das reuniões de formação continuada.

Teve uma oportunidade em que eu fiz uma palestra para os colegas, para explicar como era o meu trabalho e, principalmente, os direitos desses alunos especiais. O quê que eles têm direito dentro da escola, o que a gente precisa oferecer. E foi muito bom. Muito bom porque mudou um pouco a visão dos professores. Porque nem todos tem esses conhecimentos e a gente imagina que todos, dentro de uma escola, tenham, mas nem todos tem. E foi muito legal de, depois, eles virem conversar comigo “nossa, não tinha ideia do que tu fazia na salinha” e aí foi bem esclarecedor (AEE1).

A mudança gradual de pensamento é, na opinião de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), um fenômeno bem comum entre professores que eram totalmente avessos à ideia de dar aulas para alunos com deficiência. Isso porque a forma como imaginam ser - e aqui pode-se atribuir parcela de responsabilidade à falta de preparo na formação inicial e ao próprio preconceito da sociedade com estas pessoas - é tão sofrida que, ao realmente ter um aluno PCD na turma, a experiência é um anticlímax (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Deste modo, quando comparada com a expectativa inicial, péssima, a educação inclusiva assume caráter desafiador - no bom sentido, por instigar - e com senso de propósito.

Ainda assim, mesmo que essa mudança na mentalidade dos professores seja um relevante avanço, são os professores mais familiarizados - adeptos - a educação inclusiva, como P1, que conseguem vislumbrar os maiores benefícios dela.

Segundo narrado por P1, em função de grande parte dos colegas ainda estar na fase de entendimento da educação inclusiva, o núcleo de inclusão não consegue atuar de forma tão ativa quanto poderia. Ele fornece um suporte fundamental, mas é muito mais focado em deixar que os professores venham até ele, do que puxar e até

mesmo cobrar mais, como P1 acha que poderia ocorrer - embora entenda que talvez estejam tentando não “se meter” no trabalho do professor.

P1 fala isso com base na sua experiência pessoal: por estar se aprofundando no estudo da educação inclusiva, compreende melhor do que a maioria a função do atendimento educacional especializado e, por tal, consegue usufruir melhor do apoio disponibilizado pelo núcleo de inclusão. A exemplo disso, P1 conta que passa todo o material adaptado que prepara pelo crivo de AEE1 e AEE2 e que estão a todo tempo pensando em estratégias conjuntas.

Assim sendo, P1 espera que, com o tempo, todos os colegas possam cultivar uma relação mais ativa com o núcleo de inclusão, pois trabalhar colaborativamente - através do diálogo, do planejamento conjunto e do apoio mútuo - faz P1 sentir muito mais satisfação e segurança com o seu trabalho. Isso vai de encontro com o dito por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), que os professores, enquanto no modelo tradicional de escola, têm poucas oportunidades de colaboração e, então, perdem os ganhos decorrentes dela, como suporte emocional e aprendizado compartilhado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central do trabalho foi investigar possíveis entraves administrativos para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas de Porto Alegre - enfrentados pelos gestores escolares destas.

Para tal, adotou-se como cinco objetivos específicos: descrever o contexto da escola pesquisada em relação a educação inclusiva, identificar e analisar - na ótica dos entrevistados, inseridos na escola do estudo de caso - fatores que facilitam e que dificultam a implementação desta e analisar as diferenças na inclusão de tipos distintos de deficiências e os resultados da educação inclusiva - ainda na percepção desses participantes.

A metodologia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso exploratório e com abordagem qualitativa, cujos procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de campo. Ademais, como procedimento de análise de dados, utilizou-se o modelo clássico de Gil (2009): a formulação de uma estrutura própria, neste caso a análise interpretativa, com base no referencial teórico construído para o trabalho.

Esperava-se que mais escolas participassem do estudo de caso, contudo, por causa da demora das escolas a responder ao convite e, sobretudo, pela ausência de posicionamento da maioria das convidadas - apesar das várias tentativas de contato e do tempo considerável aguardado - apenas uma instituição participou do estudo de caso. Ainda sim, considera-se que essa situação, por mais que possa ser vista como uma limitação para pesquisa, também serviu como relevante fonte de dados.

Tendo base na pesquisa conduzida, aliada ao referencial teórico, entende-se que possíveis entraves administrativos enfrentados por gestores de escolas privadas de Porto Alegre são:

- A) Formação inicial, para professores e gestores, a qual não contempla a educação inclusiva, não oportuniza trabalhos práticos com alunos PCDs e que não aproveita o seu espaço para cultivar o entendimento de que a inclusão escolar é fundamental, o que coloca nas escolas - conduzidas por profissionais com essa mesma lacuna - o dever de preenchê-la com formação continuada, de alguma forma;
- B) Contexto mercadológico no qual as escolas privadas estão inseridas, porque vê a educação inclusiva como um investimento sem retorno, orienta os valores de muitas escolas a não serem compatíveis com a inclusão, o que passa esta mensagem para a comunidade escolar, e inclusive influi sobre a formação inicial dos profissionais;

C) Falta de liderança, através da gestão democrática, para implementar a educação inclusiva e reunir e influenciar a comunidade em torno desse objetivo - embora, deva haver impacto dos entraves de formação inicial e contexto mercadológico nisto;

D) Dificuldade de acesso a serviços de apoio, uma vez que provou-se a necessidade destes para articular com o atendimento educacional especializado e, somado a isto, a falta de suporte do poder público para atuar sobre essa dificuldade e, ainda, tomar parte na conscientização dos gestores escolares, de forma a ser um catalisador da formação continuada;

E) Resistência da comunidade escolar, talvez o maior dos entraves, pois tem origens históricas e culturais, as quais são difíceis de romper, e potencializa todos os demais entraves citados.

Ainda, sobre os resultados, é interessante fazer algumas considerações:

Tal e qual Rosa e Menezes (2017), Sage (1999), Schaffner e Buswell (1999) e Silva e Leme (2009) imputam aos gestores escolares a liderança da implementação da educação inclusiva, DP exerce esse papel na opinião dos entrevistados. Eles, em sua totalidade, lhe atribuem uma gestão humana, uma grande fonte de suporte - em termos de recursos e atitudes - uma liderança presente e uma preocupação genuína com a inclusão de alunos com deficiência.

A gestão democrática e participativa, também vista com extremo valor para a prática da educação inclusiva (ANUNCIAÇÃO; FERNANDES, 2021; DIEMEN, 2015; FREITAS, 2014; MAFASSIOLI, 2009; ZAN, 2015) parece vigorar dentro da escola do estudo de caso, especialmente em relação aos professores, profissionais do AEE e funcionários. Quanto às famílias, existe abertura e comunicação, mas ainda podem ser aprimoradas as formas de participação - embora tenha sido apontada uma certa dificuldade em trazer os pais para participar.

A formação continuada, embora não tenha sido concebida unicamente para a educação inclusiva, é importante para gradualmente compensar a lacuna deixada na formação inicial a respeito da inclusão de alunos com deficiência e tentar despertar o interesse pelo tema - além de ser complementada com outras ações de capacitação. A questão da polivalência - principalmente para o gestor, no sentido de experienciar o ponto de vista do professor para melhor compreender suas demandas - também é um apontamento muito valioso extraído da pesquisa.

Sobre os valores - filosofia - compatíveis, vale observar que, embora sejam de extrema utilidade - até para se afastar da influência do contexto mercadológico e por

já comunicarem a comunidade escolar que a educação inclusiva é uma prática que a escola defende, de modo a enfrentar menos resistência, pois quem escolhe a escola já tem essa informação - é preciso da liderança gestora para interpretá-los de forma condizente e aplicá-los.

A dificuldade de acesso aos profissionais de apoio externo foi outro agravante da implementação da educação inclusiva, porque a presença deles é essencial para que o atendimento educacional especializado não fique sobrecarregado, para aplicar a colaboração e para que os alunos fiquem assistidos integralmente.

Essa pode ser causada por resistência das famílias, mas também por outras razões, como a questão financeira - o que se liga diretamente à responsabilidade do poder público em conceber políticas públicas que auxiliem nessa demanda. Além de tal, deve fazer cumprir a legislação - Nascimento, Penitente e Giroto (2018) apontam que existe base legal, mas que a efetivação desta é um processo lento, uma vez que demanda mudanças sociais - e de tomar papel na conscientização.

Por último, a dificuldade adicional vista na inclusão de alunos com deficiência intelectual, a partir dos exemplos trazidos pelos entrevistados, sinaliza um ponto que merece foco especial na implementação da educação inclusiva.

Dessa forma, a escola pesquisada demonstra ter uma prática consolidada na educação inclusiva e, em razão desta, variados exemplos positivos foram ditos pelos entrevistados. Mais do que isto, eles entendem - sobretudo DP, AEE1 e P1 - que ela é fruto de um processo contínuo e esta consciência é importante porque, visto que existem diversos fatores que influem nela - e que a dificultam - é essencial não ficar intimidado (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999) e tomá-los como naturais.

Apesar de as condições ainda não sejam as ideias, é deveras relevante que alunos com deficiência estejam nas escolas regulares, para que a inclusão de outras gerações seja mais simples do que é agora - já que DP atribui a sua consciência dos direitos das pessoas com deficiência, em uma boa medida, a ter crescido em contato e com bons exemplos em relação a elas.

Mais do que isto, como apontam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) e Schaffner e Buswell (1999), este grupo não pode esperar mais para fazer parte da sociedade.

Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho seja a análise extensa, de uma ênfase ainda pouco trabalhada (VIEIRA, 2019), que ele se propôs a realizar. Ademais, por se tratar de uma pesquisa exploratória e pela maneira como foi escrita,

levantou várias possibilidades a serem investigadas em estudos posteriores, de jeito que a conversa entre saberes de Alves-Mazzotti (2006) tenha continuidade.

Finalmente, recomenda-se para pesquisas futuras a continuidade de estudos exploratórios semelhantes a este - de modo a expandir o entendimento a respeito da implementação da educação inclusiva em escolas privadas e preencher a lacuna de conhecimento apontada por Vieira (2019). Ainda, a partir das entrevistas, entende-se que seria de grande valor investigar os seguintes temas: motivos pelos quais futuros profissionais da educação podem se interessar pela inclusão PCD; como a temática da educação inclusiva é abordada nos currículos nos últimos anos e de que forma o contexto mercadológico influi na efetivação e comunicação de práticas inclusivas em escolas privadas, através da análise de seus sites institucionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Senado. Parlamentares criticam projeto que muda Lei das Cotas para Pessoas com Deficiência. **Senado Notícias**, [s.l.], 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/03/parlamentares-criticam-projeto-que-muda-lei-das-cotas-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 30 ago. 2022.

ALESSANDRA, K. Proposta que altera a lei de cotas para a contratação de deficientes recebe críticas em audiência. **Câmara dos Deputados**, [s.l.], 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/621330-proposta-que-altera-a-lei-de-cotas-para-contratacao-de-deficientes-recebe-criticas-em-audiencia/>. Acesso em 29 ago. 2022.

ALMEIDA, L. A. D.; COIMBRA, C. E. P.; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. **Percepções das pessoas com deficiência em relação à inserção no mercado formal de trabalho**: um estudo realizado em duas regiões metropolitanas de Minas Gerais. *In: Anais do XXXI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

ALMEIDA, T. M.; RODRIGUES, M. G. A. Inclusão, medicalização e produção de subjetividade: uma revisão bibliográfica sobre gestão escolar e micropolíticas. **Research, Society e Development**, [s.l.], v. 11, n. 10, p. e40011103305, ago. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33050>. Acesso em 11 ago. 2022.

ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão de diversidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 44, n. 3, p. 20-29, jul/set. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37615>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/391/394>. Acesso em 28 abr. 2022.

ANUNCIAÇÃO, D. V. A.; FERNANDES, W. R. Gestão educacional e inclusão na produção científica brasileira. **Research, Society e Development**, [s. l.], v. 10, n. 9, p. e25610917969, jul. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17969>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ARNS, F. Capacitismo: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome. [Entrevista concedida a] Cintia Sasse. **Agência Senado**, [s.l.], 13 nov. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome>. Acesso em 13 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e

associações. **ANPEd**, [s.l.], 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARBOSA, M.R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 24-34, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WstTrSKFNy7tzvSyMpqfWjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jul. 2022.

BARREIRO, J. H. de. L. C. D.; NABOSNE, I. P.; MENEZES, R. T. de.; MATSUMOTO, A. S. **Diversidade nas organizações**: uma análise de resultados. *In*: Anais do XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Rio de Janeiro: CNEG, 2015.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, J. A. de. Concepções de administração e administrador em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 52-82, jan/mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/JP83cRpqfG8DdLfmZMkch5H/?lang=pt>. Acesso em 29 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Ebook.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em 29 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.052, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Direitos humanos**: atos internacionais e normas correlatas. 4ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Ebook.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em 29 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm#art1. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o §3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 1 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Ebook.

BRASIL. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. Ebook.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 29 jul. 2022.

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan/jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036. Acesso em: 23 mar. 2022.

CORREA, L. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto. [Entrevista concedida a] Luiz Alexandre Souza Ventura. **Estadão**, [s.l.], 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em 22 jul. 2022.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de. **Análise da inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência:** um estudo de caso. *In:* Anais do XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de.; MARQUES, A. L. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras:** uma dimensão específica da diversidade nas organizações. *In:* Anais do XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de.; MARQUES, A. L. **Construção de instrumentos de avaliação da gestão da diversidade**: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *In*: Anais do XXX Encontro da ANPAD. Salvador: ANPAD, 2006.

DIEMEN, I. M. da. C. V. **Inclusão e reformulação do projeto político pedagógico**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151706>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DONINI, M. A. **Inclusão Escolar**: caminhando com a gestão democrática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151655>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ECCEL, C. S.; FLORES-PEREIRA, M. T. **A inserção da “diversidade” homossexual em uma livraria de shopping center**: um estudo crítico. *In*: Anais do XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. 10ª ed. Tradução: Irene de Bojano e Mário de Souza. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, jul/set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/YqBJ94QnWgPFBRcD7FJHnQj/?lang=pt>. Acesso em 27 ago. 2022.

FLORES, J. Escola nega matrícula de filho autista e influenciadora desabafa: “exausta”. **Universa Uol**, [s.l], 13 fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/02/13/influenciadora-denuncia-escola-por-recusar-a-matricula-do-filho-autista.htm>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FLORES-PEREIRA, M. T.; ECCEL, C. S. Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema. *In*: BITTENCOURT, C (org.). **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ª ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20ª ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREITAS, P. R. de. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília,

Brasília-DF, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9229>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, dez. 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em 15 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. 1ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOMES, B. C.; NASCIMENTO, D. L. do. Inclusão na prática: a importância da sala de recursos e do atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 9, p. e114996760, ago. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6760>. Acesso em 3 ago. 2022.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. **Benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, Abt Associates, 2016. Ebook.

HEINSKI, R. M. M. S. **Um estudo sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. In: XXVIII Encontro da ANPAD. Curitiba: ANPAD, 2004.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto. [Entrevista concedida a] Luiz Alexandre Souza Ventura. **Estadão**, [s.l.], 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em 22 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2020**. Brasília, DF: MEC, 2021. Ebook.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: MEC, 2022. Ebook.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Ebook.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais**: grupos populacionais específicos e uso do tempo. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Ebook.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde**: ciclos de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Ebook.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: segundo trimestre de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Ebook.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: S. Stainback; W. Stainback (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. de. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jul 2022.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAFASSIOLI, A. **O sentido da gestão escolar na construção de processos inclusivos**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17904/000725957.pdf%3F...1&ved=2ahUKEwiv2ODZ-532AhVJq5UCHWyoDI8QFnoECBgQAQ&usq=AOvVaw1SLosr8A2vZdqCXHuXzgpY>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MAINO, J. R. A importância do gerenciamento da imagem corporativa. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 45-55, jan/jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/1049>. Acesso em 23 ago. 2022.

MELO, E. F.; NETO, I. P. F. Os desafios encontrados na gestão escolar perante os alunos com necessidades especiais. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e158101524174, dez. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24174>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [s.l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MICHAELIS. Entrave. *In*: **Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, [2015-2022]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/entrave/>. Acesso em 1 ago. 2022.

MINAYO, M. C. de. S. (org); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NASCIMENTO, B. A. B. do.; PENITENTE, L. A. de. A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34420>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. **Revisão de literatura**: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul/set. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l], v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?lang=pt>. Acesso em 29 mar. 2022.

PAIVA JUNIOR, F. Autismo e a nova CID-11. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VII, v. 15, p. 34-37, dez./jan./fev. 2022. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PEREIRA, E. L.; BETT, E. G.; TEZA, P.; TEIXEIRA, T. F. Atuação da gestão escolar na inclusão social no ensino fundamental. *In*: MONTEIRO, S. A. de. S (org.). **Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. 13^a ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

PEREIRA, J. de. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 21 mar. 2022.

RIBEIRO, J. U. Política e administração. **Organização & Sociedade**, v. 13, n. 37, p. 165-193, abr/jun. 2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10841/7787>. Acesso em 29 jul. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Recomendação nº 03, de 17 de abril de 2017**. Porto Alegre: Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/10_10_2017_recomenda_mp.pdf. Acesso em: 22 de fev. 2022.

RODRIGUES, T. D. de. F. F.; OLIVEIRA, G. S. de.; SANTOS, J. A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em 19 ago. 2022.

ROSA, D. F. da.; MENEZES, E. da C. P. de. Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 6, n. 11, p. 85–100, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/24714>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: S. Stainback; W. Stainback (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, J. V. de. M.; SANTANA, A. C.; ARRUDA, G. D. Diversidade nas organizações: inclusão social ou estratégia competitiva?. **Psicologia.pt**, [s.l.], 18 fev. 2018. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?diversidade-nas-organicoes-inclusao-social-ou-estrategia-competitiva&codigo=A1170. Acesso em 28 jul. 2022.

SANTOS, L. C. dos.; AMORIM, C. M. F. G.; PAULA, N. L. M. de. Concepções dos docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu/CE. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 4, p. e137942981, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2981>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SASSE, C. Capacitismo: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome. **Agência Senado**, [s.l.], 13 nov. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome>. Acesso em 13 ago. 2022.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: S. Stainback; W. Stainback (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SESTARO, A. C. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto. [Entrevista concedida a] Luiz Alexandre Souza Ventura. **Estadão**, [s.l.], 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em 22 jul. 2022.

SICHEROLLI, M de. B.; MEDEIROS, C. R. de. O.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. **Gestão de diversidade nas organizações: uma análise das práticas das melhores empresas para trabalhar no Brasil**. *In*: Anais do III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. João Pessoa: EnGPR, 2011.

SILVA, C. L. da.; LEME, M. I. da. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 494-511, set. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Editora Cedas, 1987.

TEIXEIRA, M. STF forma maioria para derrubar decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial. **Folha de São Paulo**, Brasília, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/stf-forma-maioria-para-derrubar-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial.shtml>. Acesso em 28 mar. 2022.

TEZANI, T. C. R.. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2078>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638>. Acesso em: 26 fev. 2022.

TOFFOLI, D. STF forma maioria para derrubar decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial. [Entrevista concedida a] Matheus Teixeira. **Folha de São Paulo**, Brasília, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/stf-forma-maioria-para-derrubar-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial.shtml>. Acesso em 28 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N da. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNITED NATIONS. Committee On The Rights Of Persons With Disabilities. **General comment no. 4 (2016) on the right to inclusive education**. Geneva, 2016. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>. Acesso em 21 jul. 2022.

VENTURA, L. A. S. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto. **Estadão**, [s.l.], 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em 28 mar. 2022.

VIDEIRA, C. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto. [Entrevista concedida a] Luiz Alexandre Souza Ventura. **Estadão**, [s.l.], 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar>

reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/. Acesso em 22 jul. 2022.

VIEIRA, M. A. C. **Gestão Escolar e Inclusão**: os desafios da direção na rede privada de ensino. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8973>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2003.

WERNER, A. Escola nega matrícula de filho autista e influenciadora desabafa: “exausta”. [Entrevista concedida a] Julia Flores. **Universa Uol**, [s.l.], 13 fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/02/13/influenciadora-denuncia-escola-por-recusar-a-matricula-do-filho-autista.htm>. Acesso em: 1 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

ZAN, G. M. A. **Inclusão Escolar**: a experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151702>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CRONOGRAMA

ATIVIDADES	MESES				
	1	2	3	4	5
Contato com escolas em potencial	x				
Visita às escolas	x				
Revisão do roteiro de entrevistas	x				
Realização das entrevistas		x	x		
Observação de campo		x	x		
Análise documental		x	x		
Ampliação do referencial teórico	x	x	x	x	
Descrição dos dados coletados			x		
Análise dos resultados			x		
Elaboração das considerações finais				x	
Entrega da versão oficial				x	
Apresentação à banca					x

APÊNDICE

A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS DIRETORES

1. Conte um pouco sobre você (formação, tempo atuando na área da educação, se já trabalhou em outras escolas, tempo atuando como gestor nesta e etc);
2. Conte um pouco sobre os alunos público-alvo da educação inclusiva que estudam na escola (quantos, que tipos de deficiências/neurodivergências apresentam, como é a distribuição deles nas classes, etc);
3. Que ações a escola realiza para atender esses alunos (atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais, formação de gestores e docentes, adaptações arquitetônicas e curriculares, reuniões e/ou palestras com a comunidade escolar e etc)?
4. Como diretor, quais são as suas atribuições especificamente para efetivar essas ações? Como é a divisão de atribuições relativas à educação inclusiva entre o grupo de diretores?
5. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades para a realização das ações mencionadas, tanto as específicas da sua função, como as da gestão escolar como um todo? Podem ser desafios já superados (contar como) ou ainda existentes;
6. Como foi o processo de implementar a educação inclusiva para a escola? Que estratégias adotadas pela gestão escolar você percebeu/ainda percebe como bem sucedidas?
7. Na sua opinião, qual é o papel da equipe gestora na implementação da educação inclusiva? E quanto aos diretores especificamente, qual é a importância deles nesse processo?
8. Como é a relação da comunidade escolar (equipe de gestão escolar, professores, funcionários, pais de alunos da educação inclusiva e dos demais alunos) com os alunos com deficiência e com o processo de inclusão?
9. Já aconteceu de algum professor ou familiar ficar inseguro/incerto/despreparado com a educação inclusiva e com a presença de alunos com deficiência em sala de aula? Como agir em situações assim?

10. A educação inclusiva aparece como tema de reuniões com pais e/ou reuniões entre os gestores escolares? Com quais ferramentas de participação da comunidade escolar a escola conta? A comunidade escolar se mostra participativa?
11. Na sua opinião, o grau de participação da comunidade escolar afeta o processo de implementação da educação inclusiva? Como?
12. O que o projeto pedagógico da escola tem disposto sobre a educação inclusiva?
13. Os serviços de apoio da escola contribuem com a educação inclusiva? Eles têm alguma abordagem específica para alunos com deficiência?
14. Que ações a gestão gostaria de implementar no futuro e/ou ainda considera necessárias? É indispensável o apoio de quem (governo, mantenedora, comunidade escolar, sociedade) para torná-las realidade?
15. Na sua opinião, o que falta para que a educação inclusiva torne-se realidade em todas as escolas privadas de Porto Alegre? É necessário o apoio de quais agentes (governo, mantenedora, comunidade escolar, sociedade) para tal?

B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS
PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

1. Conte um pouco sobre você (formação, tempo atuando na área da educação, se já trabalhou em outras escolas, tempo atuando como professor do AEE nesta, etc);
2. (Se já trabalhou em outra(s) escola(s)) Como era a educação inclusiva nessa(s)?
3. Por que escolheu trabalhar nesta escola em específico (algum atributo específico te atraiu)?
4. Que ações a escola realiza para atender os alunos com deficiência? Qual é o seu papel, em específico, no desempenho dessas?
5. O atendimento dos alunos com deficiência ocorre através da colaboração entre os serviços de apoio que a escola possui? Dito isto, qual é o papel de cada um deles na implementação da educação inclusiva?
6. Você se lembra de como era a educação inclusiva quando ingressou na escola? De lá para cá, o que mudou (o que existia de desafios na época, como eles foram superados, quais os novos desafios que surgiram, estratégias bem sucedidas, etc)?
7. Na sua opinião, quais são os principais empecilhos para implementar a educação inclusiva - nos moldes da lei (com os recursos necessários, professores capacitados e com formação contínua, etc) - em escolas privadas de Porto Alegre?
8. Na sua opinião, qual é o papel da equipe gestora na implementação da educação inclusiva? Você acredita que a liderança da escola, os diretores, são as figuras que definem o sucesso ou fracasso da implementação?
9. Como é o trabalho colaborativo com os professores regulares? Tendo este contato com eles, o que é decisivo, na sua opinião, que a gestão escolar forneça para que eles possam realizar a educação inclusiva em sala de aula?
10. Se pudesse dar uma dica para gestores escolares que estão com dificuldade de implementar a educação inclusiva, qual seria?
11. Sobre os recursos do atendimento educacional especializado, eles precisam ser renovados com certa periodicidade? Você acredita que providenciar esses recursos - e o dispêndio financeiro com tal - são entraves significativos?
12. Por que você escolheu trabalhar com educação inclusiva? Na sua opinião, como podemos despertar a compreensão de que a educação inclusiva é necessária, na formação de futuros gestores, professores e funcionários?

13. Na sua opinião, o que falta para que a educação inclusiva torne-se realidade em todas as escolas privadas de Porto Alegre? É necessário o apoio de quais agentes (governo, mantenedora, comunidade escolar, sociedade) para tal?

C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS PROFESSORES REGULARES

1. Conte um pouco sobre você (formação, tempo atuando na área da educação, se já trabalhou em outras escolas, tempo atuando como professor nesta, etc);
2. (Se já trabalhou em outra(s) escola(s)) Como era a educação inclusiva nessa(s)?
3. Você já foi professor de alunos com deficiências? Se sim, quando foi a primeira vez, com quais tipos de deficiência você já trabalhou e etc;
4. Conte um pouco sobre como foi a sua primeira experiência como professor de um aluno com deficiência (como se sentiu, se estava preparado, havia um planejamento no sentido da educação inclusiva ou teve que descobrir estratégias sozinho?);
5. De lá para cá, as escolas onde trabalhou disponibilizaram cursos de formação na educação inclusiva e/ou você participou de cursos ponta própria?
6. Na sua opinião, quais são os principais empecilhos para implementar a educação inclusiva - nos moldes da lei (com os recursos necessários, professores capacitados e com formação contínua, etc) - em escolas privadas de Porto Alegre?
7. Na sua opinião, qual é o papel da equipe gestora na implementação da educação inclusiva? Você acredita que a liderança da escola, os diretores, são as figuras que definem o sucesso ou fracasso da implementação?
8. O que é decisivo que a gestão escolar forneça (recursos e atitudes) para que os professores tenham o suporte necessário para dar aulas para alunos com deficiência e possam aplicar a educação inclusiva no cotidiano da sala de aula?
9. Como funciona a colaboração com o Atendimento Educacional Especializado?
10. Hoje você se sente preparado para dar aula para alunos com deficiência?
11. De que formas a gestão escolar pode prestar suporte para que os professores tenham condições (de tempo, financeiras e de interesse) para continuar a formação na área da educação inclusiva?
12. Por que escolheu trabalhar nesta escola em específico (algum atributo específico te atraiu)? Que fatores são considerados pelos professores nessa decisão?
13. Na sua opinião, a missão, a visão e o projeto pedagógico da escola são fatores relevantes para os professores na hora de escolher uma escola? É importante que a escola tenha a modalidade da educação inclusiva bem divulgada nos seus canais de comunicação?

14. Na sua opinião, como podemos despertar a compreensão de que a educação inclusiva é necessária, na formação de futuros gestores, professores e funcionários?

15. Na sua opinião, o que falta para que a educação inclusiva torne-se realidade em todas as escolas privadas de Porto Alegre? É necessário o apoio de quais agentes (governo, mantenedora, comunidade escolar, sociedade) para tal?

D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS FAMILIARES

1. Seu filho(a) é PCD? (se sim, qual deficiência ou neurodivergência ele(a) possui?);
2. (Se não, ele(a) tem ou já teve colegas PCDs na turma? A partir dos comentários dele(a), como parecia ser a relação da turma com esses alunos?);
3. Conte um pouco sobre o seu filho(a) (idade, ano/série atual, ano/série de ingresso na escola, há quanto tempo estuda ou por quanto tempo estudou na escola?);
4. Como foi o processo de escolha da escola? Quais atributos foram considerados para a decisão?
5. Que ações a escola realiza para atender os alunos com deficiência?
6. Você diria que, no sentido da inclusão escolar, a escola é diferenciada da maioria das outras? Por que?
7. Na sua opinião, qual é o papel da equipe gestora na implementação da educação inclusiva? Você acredita que a liderança da escola, os diretores, são as figuras que definem o sucesso ou fracasso da implementação?
8. A equipe gestora disponibiliza formas de inserir ou de consultar a comunidade escolar para as decisões? E a comunidade escolar, mostra-se participativa? Ainda, a educação inclusiva já apareceu como pauta nas reuniões de pais?
9. Na sua opinião, como a equipe gestora pode incentivar pais e professores, que já têm muitas demandas no dia a dia, a participar?
10. Você costuma acompanhar o site e as redes sociais da escola? Na sua opinião, a forma de comunicação e o conteúdo podem incentivar a participação? Por que?
11. Na sua opinião, as escolas falarem sobre a educação inclusiva praticada por elas tem impacto na implementação desta?
12. Contudo, a realidade é que muitas escolas privadas de Porto Alegre não citam a educação inclusiva em seus meios de comunicação. Na sua opinião, por que?
13. Na sua opinião, o que falta para que a educação inclusiva torne-se realidade em todas as escolas privadas de Porto Alegre? É necessário o apoio de quais agentes (governo, mantenedora, comunidade escolar, sociedade) para tal?