

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIRETORES ESCOLARES: O QUE PENSAM SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?**

ANA PAULA MAROTTO HOMRICH

JOINVILLE
2017

ANA PAULA MAROTTO HOMRICH

DIRETORES ESCOLARES: O QUE PENSAM SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, na
Universidade da Região de Joinville.
Orientadora: Prof^a Dra. Aliciene Fusca
Machado Cordeiro

JOINVILLE - SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

H768 Homrich, Ana Paula Marotto
Diretores escolares: o que pensam sobre o atendimento especializado?/ Ana Paula Marotto Homrich; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

147 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação especial. 2. Diretores escolares. 3. Professores de educação especial. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Termo de Aprovação

“Diretores Escolares: O que Pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?”

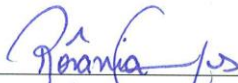
por

Ana Paula Marotto Homrich

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

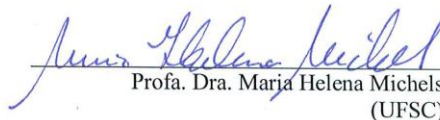


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Helena Michels
(UFSC)



Prof. Dra. Rosânia Campos
(UNIVILLE)

Joinville, 15 de maio de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os estudantes que tive a oportunidade de ensinar, aprender e conviver.

Em especial a Felipe Belous Theiss (*in memoriam*) uma criança linda, que apesar do pouco tempo de convivência fomos envolvidos por laços fraternos que se estenderam aos seus pais Sonia e Vilson, por quem cultivo grande carinho. Nossa relação me impulsionou a pensar e a agir com equidade diante das diferenças. Sua presença eternizou-se em minha prática docente e permanece latente diante da minha participação em movimentos de resistência à discriminação, ao preconceito e à segregação. Saudades eternas de sua alegria e vivacidade...

AGRADECIMENTOS

*Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.
Jean de la Bruyere*

Chegado o momento mais singular e de grande importância: a hora de reconhecer todo o apoio recebido durante essa longa e significativa caminhada. Acredito que a trajetória teria sido muito mais difícil se não fosse a ajuda de todas as pessoas especiais que caminharam comigo.

Primeiramente agradeço aos meus pais que me presentearam com a vida.

A minha mãe Marcia Bridi Marotto, a mulher mais forte, linda e batalhadora que conheço. Meu porto seguro, meu ombro amigo, amor sem medidas. Grata por estar pertinho, celebrar comigo cada conquista e me incentivar a persistir sempre que eu achava que não daria conta, enaltecendo as minhas melhores qualidades.

Ao meu pai Jaime Guilherme Homrich, grata por ensinar-me pelo exemplo a ser uma pessoa menos egoísta e ajudar aos outros sem medir esforços. Agradeço pelo auxílio no custeio dos meus estudos de graduação e pós-graduação. Apesar da distância, sei que acompanha minhas conquistas e zela por mim.

À Aliciene, minha orientadora, a quem chamo carinhosamente de mãe acadêmica, com quem tive o imenso prazer de conviver e de quem não pretendo me distanciar. Grata pelos conhecimentos partilhados, por meio das criteriosas orientações, dos intervalos para um café, de uma conversa informal ou um simples desabafo. Com profissionalismo, dedicação e delicadeza, mobilizou em mim o desejo de melhorar a cada dia como pesquisadora, docente e principalmente como pessoa. Grata por tê-la como orientadora e para sempre como amiga.

À professora Márcia Hobbold, a quem estimo muito pela ética e generosidade, grata por compor a banca de qualificação e contribuir na constituição deste trabalho com muita sabedoria e primorosas sugestões.

Da mesma forma, agradeço à professora Rosania Campos por aceitar o convite para compor a banca examinadora e por suas grandiosas ponderações.

À Maria Helena Michels, por aceitar o convite e participar da banca examinadora desta pesquisa, sugerindo leituras que auxiliaram muito no desenvolvimento deste trabalho. Grata por desafiar-me a compreender as políticas educacionais brasileiras sob uma ótica mais criteriosa.

Ao meu amor, companheiro e grande incentivador, por estar sempre comigo. Agradeço por compreender tantos momentos de angústias, ansiedade, silêncios, além da falta de tempo... Sempre com muita paciência e humor, transformou as horas de tensão em momentos leves e agradáveis. Grata pelo carinho e pela capacidade que você tem de me trazer muita paz em meio à correria de cada semestre. Amo você!

A minha família (irmãs, cunhados, tios (as), primos (as), sobrinhos (as) e todos os agregados) com quem aprendi a conviver com as diferenças e divergências, sempre em busca de harmonia, equilibrando momentos de amor, tensão, perdas, conquistas, tristezas, alegrias, gargalhadas, muitas gargalhadas...

Ao meu grupo de amigos(as) agradeço por compreenderem a minha ausência e meu enclausuramento. Precisei abdicar da convivência, dos encontros, das festas e dos cafés por um longo e difícil período. Agradeço por me acompanharem virtualmente, deixando recadinhos e frases que alegravam os dias e me incentivavam a persistir. Logo voltarei a revê-las pessoalmente!

À equipe diretiva do Colégio Univille e aos colegas de trabalho pelas palavras de estímulo, pelos abraços recebidos e frases de incentivo ditas ao “pé do ouvido” quando o cansaço tomava conta e tornava-se visível quando eu não conseguia disfarçar.

Aos pais de todos os estudantes que tive o privilégio de ser professora. Agradeço por acreditarem no meu trabalho e pela oportunidade de eu poder participar da educação de seus (suas) filhos (as).

Agradeço aos docentes do Programa de Mestrado em Educação da Univille, cada um em sua especificidade, contribuíram com muito profissionalismo e sensibilidade, enriquecendo de forma primorosa o meu crescimento acadêmico e profissional, me incitando a refletir sobre ângulos não vislumbrados anteriormente.

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR e do Grupo de pesquisa Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas - INTAE, meu agradecimento pelas trocas de experiências, tardes de leituras e conhecimentos partilhados. Nossas discussões e tensionamentos possibilitaram em mim mudanças para a vida inteira.

À Sarah, à Patrícia, à Rosimere e à Luciana sempre solícitas nos atendimentos na secretaria do Mestrado.

À Secretaria de Educação do Município de Joinville, na pessoa da Coordenadora do Ensino Fundamental Sra. Dalva Maria Alves. Gratidão pelo apoio e por ter oportunizado que esta pesquisa pudesse ser realizada. Especialmente aos diretores das escolas da Rede Municipal de Joinville, por terem participado desta pesquisa e gentilmente, partilharam comigo um pouco de suas vivências à frente da direção escolar.

Ao Programa de Capacitação Docente - PQD da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE pelo suporte e ajuda de custo durante o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado em Educação.

Aos amigos que já se tornaram mestres das turmas III e IV, com quem tive o primeiro contato quando ingressei no Programa de Mestrado como aluna do regime especial. Gratidão pelo acolhimento, pelas trocas de experiências e pelo carinho.

Aos colegas e amigos da turma V, com quem convivi por mais tempo, compartilhei alegrias, conquistas, angústias, risadas e choros... Pessoas que permanecerão em minhas melhores lembranças e com quem desejo continuar convivendo. Agradecimentos especiais a Antonio, Andreza, Ágata, Cleberson, Fabiana, Lediane e Neusa, com quem tive um contato mais próximo por meio de trabalhos em grupos, conversas e reflexões.

Às minhas irmãs acadêmicas: Andreia, Cleide, Daiana, Juliana, Neusa, Priscila, Heloisa, pelo companheirismo, por compartilhem textos, livros e diversos materiais. Pela troca de experiências, de abraços e palavras de estímulo (injeções de ânimo) tão importantes durante a caminhada acadêmica. Em especial à Lediane Coutinho, minha irmã acadêmica mais próxima. Pessoa especial que tive o prazer de conviver intensamente desde o primeiro dia de aulas do mestrado até o momento da defesa. Acolhemos uma à outra e juntas rimos, choramos, vibramos, estudamos, abraçamos e viajamos. Desejo profundamente que essa amizade continue sólida com o passar dos anos...

Finalizo esta lista de agradecimentos parafraseando Cecília Meireles ao dizer que “a felicidade aparece para aqueles que choram para aqueles que se machucam, para aqueles que buscam e tentam sempre e para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas”.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2009, p. 135)

RESUMO

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE e tem como objetivo, conhecer como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Joinville em Santa Catarina. Para tal, o percurso metodológico pautou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou-se como técnica de coleta de dados um questionário respondido por 41 diretores escolares. Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). Dentre os autores que compuseram a fundamentação teórica deste trabalho, destacam-se Libâneo (2015), Paro (1987, 2001, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015), Saviani (1997, 2012), Bueno (2008), Jannuzzi (2004), Michels (2006, 2010, 2011, 2012, 2014), Meletti (2006, 2009, 2013), Garcia (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), dentre outros. Os resultados apontaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreendido pela maioria dos(as) diretores(as) como o serviço centralizado no estudante público-alvo da Educação Especial, reforçando a concepção de um ensino segregatório. No tocante às ações apontadas pelos(as) diretores(as) como de sua responsabilidade para a viabilização do AEE destacam-se a aquisição de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a disponibilização de um espaço para a sala de recursos, a acessibilidade arquitetônica e a formação docente. Entretanto, a ação mais recorrente foi a de acompanhamento ao trabalho do professor. Constatou-se que as ações burocráticas e gerenciais se sobressaem às pedagógicas. Verificou-se a necessidade de os(as) diretores(as) oportunizarem a interface entre o AEE e o trabalho desenvolvido na sala comum, por meio de encontros entre os docentes do ensino regular e o professor especializado, como forma de viabilizar o planejamento coletivo das ações pedagógicas e a criação de estratégias de ensino que objetivem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. As concepções apresentadas pelos diretores sobre inclusão escolar, educação inclusiva e escola inclusiva, são usadas como sinônimos e relacionadas ao atendimento de estudantes público alvo da Educação Especial, sem considerar outros fatores como condições sociais, políticas e econômicas.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Diretor Escolar.

ABSTRACT

The present thesis is attached to the line of research and teaching training of the Master's degree in Education of Joinville University-UNIVILLE and aims to know how school principals understand and enable the service of Specialized Educational Servisse (SES) in municipal schools of Joinville in Santa Catarina. For that, the methodological course was based on a qualitative approach and a questionnaire answered by 41 school directors was used as data collection technique. For the interpretation of the data the content analysis was used (BARDIN, 2011, FRANCO, 2012). Among the authors that made up the theoretical basis of this work, we highlight Libâneo (2015), Paro (1987, 2001, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015), Saviani (1997, 2012), Bueno (2008), Jannuzzi (2004), Michels (2006, 2010, 2011, 2012, 2014), Meletti (2006, 2009, 2013), Garcia (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), among others. The results pointed out the Specialized Educational Servisse (SES) understood by the majority of the directors as the centralized service in the target public student of Special Education, reinforcing the conception of a separatory education. Regarding the actions pointed out by the directors and their responsibility for the availability of the SES, the most important are the acquisition of pedagogical and accessibility resources, the provision of a room for the resource room, architectural accessibility and Teacher training. However, the most recurring action was the follow-up to the teacher's work. It was found that bureaucratic and managerial actions excel at pedagogical ones. It was verified the need of the directors to facilitate the interface between the SES and the work developed in the common room, through meetings between regular teachers and the specialized teacher, as a way of making collective planning feasible of the pedagogical actions and the creation of strategies of education that aim at the learning and the development of the students. The conceptions presented by the principals on school inclusion, inclusive education and inclusive school, they are used as synonyms and related to the care of students targeted by Special Education, without considering other factors such as social, political and economical conditions.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Servisse; School Principal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Ano de nascimento e idade dos(as) diretores(as).....	56
Gráfico 2 – Tempo de docência dos(as) diretores(as) em sala de aula.....	57
Gráfico 3 – Formação inicial dos(as) diretores(as) escolares.....	58
Gráfico 4 – Ano de conclusão do Curso de Graduação dos(as) diretores(as).....	59
Gráfico 5 – Formação em nível de Pós Graduação dos(as) diretores(as).....	60
Gráfico 6 – Tempo de atuação como diretor(a) escolar	70
Gráfico 7 – Indicadores sobre o entendimento dos(as) diretores(as) sobre o AEE.....	72
Gráfico 8 – Indicadores sobre o público-alvo de AEE na visão dos(as) diretores(as).....	79
Gráfico 9 – O trabalho do professor do AEE na visão dos(as) diretores(as).....	84
Gráfico 10 – A participação do professor do AEE nos processos coletivos da escola.....	93
Gráfico 11 – A acessibilidade arquitetônica presente nas escolas conforme os(as) diretores(as)	98
Gráfico 12 – Recursos materiais presentes nas escolas que atendam ao público-alvo do AEE	102
Gráfico 13 – Ações que na concepção dos(as) diretores(as) são de sua responsabilidade para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APP** - Associação de Pais e Professores
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEIs** – Centros de Educação Infantil
- EE** – Educação Especial
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- GED** – Gestão Educacional Democrática
- GETRAFOR** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IPPUJ**- Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROINES** – Projeto de apoio à Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- SCIELO** - *Scientific Eletronic Library Online*
- SEESP** - Secretaria de Educação Especial
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Escola Acessível às Redes Estadual e Municipal de Ensino de Joinville	100
Quadro 2 – Elementos que constituem a acessibilidade em 26 escolas de Joinville	100
Quadro 3 – Lista de elementos descritos pelos(as) diretores(as) como recursos materiais	103
Quadro 4 – Composição de uma Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I	104
Quadro 5 – Composição de uma Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II	105
Quadro 6 – Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, na Rede Municipal de Ensino de Joinville	106
Quadro 7 – Recorrências sobre a visão dos(as) participantes sobre a importância do diretor escolar para uma escola inclusiva	115

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1 A PESQUISA.....	24
1.1 Os caminhos planejados e os trajetos percorridos: aspectos epistêmico- metodológicos	24
1.2 O processo de organização e análise dos dados	26
2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DOS DIRETORES FRENTE AOS DESAFIOS POSTOS À ESCOLA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E DE TODOS.....	29
2.1 Novos tempos, novas ações, novas trajetórias? A escola contemporânea e a sua organização.....	38
2.2 Gestão Democrática: (des)caminhos para a construção de uma escola para todos.....	43
3 LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	54
3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	55
4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DO(A) DIRETOR(A) ESCOLAR	72
4.1 O entendimento do(a) diretor(a) escolar sobre o Atendimento Educacional Especializado	72
4.1.1 Atendimento Educacional Especializado na concepção do(a) diretor(a)	72
4.1.2 A quem se destina o Atendimento Educacional Especializado sob a ótica do(a) diretor(a) escolar.....	78
4.1.3 O entendimento do(a) diretor(a) sobre o trabalho desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.....	84
4.1.4 O professor de AEE e sua participação nos processos coletivos da escola...92	
4.2 A acessibilidade e os recursos disponíveis para a viabilização do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que os(as) diretores(as) atuam	95
4.3 Ações e procedimentos que na concepção do(a) diretor(a) são de sua responsabilidade para a viabilização do AEE.....	106

4.3.1 A escola sob a perspectiva da educação inclusiva e a importância do(a) diretor(a).....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	135
APÊNDICES.....	139

INTRODUÇÃO

O incansável processo de constituição da minha identidade docente

E na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas relações com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil (FREIRE, 2009, p.134).

Utilizo-me da “expressão” incansável processo de constituição da minha identidade docente como título para adentrar neste trabalho de pesquisa, por entender que antes de tornar-me pesquisadora me constituí professora. Conforme Freire (1993, p. 88) “vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Todavia, entendo que não há ensino sem pesquisa, pois ambos precisam caminhar juntos. Paraphraseando Freire (2009, p. 29) “Ensino porque busco, [...] porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

O processo de constituição da minha identidade docente iniciou na infância, em uma daquelas tardes em que eu colocava as bonecas sentadas, uma ao lado da outra, para brincar de escolinha¹. Reproduzia a postura e a forma de agir das professoras que eu admirava. Até hoje, lembro-me do nome, da fisionomia e do jeito de todas as professoras que tive e carrego comigo um pouquinho de cada educadora que conheci juntamente com as relações que cultivei e que permanecem sólidas até hoje.

Cursei o ensino fundamental e o Magistério em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, concluindo o curso técnico/profissionalizante em 1991. Iniciei a docência em 1990, atuando como professora auxiliar na Educação Infantil em uma instituição privada na mesma cidade.

Em setembro de 1996, mudei-me para Joinville-SC, movida por objetivos profissionais e pessoais. Em meio a adaptações na nova cidade, comecei a trabalhar em duas escolas privadas no município. No início atuava com crianças da Educação

¹ Utilizo a palavra no diminutivo com a intenção de expressar afeto por meio de uma expressão carregada de emoção ao recordar-me de algo muito agradável.

Infantil no período matutino e posteriormente ingressei no Ensino Fundamental, no qual faço parte do quadro docente até o momento.

No contraturno, trabalhava em uma pequena e aconchegante escola, cuja proposta de ensino era audaciosa em educar crianças com deficiências, transtornos e síndromes juntamente com as demais no ensino regular, respeitando as diferenças e ritmo próprio de cada estudante. Foi a primeira e a única oportunidade que tive de trabalhar em uma instituição com uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicóloga, terapeuta ocupacional e coordenadora que juntamente com os professores, planejavam as atividades e as adaptações curriculares, conforme as necessidades de cada turma. Neste ambiente tive a primeira experiência junto a um estudante com Síndrome de Down. Naquela época, há 20 anos, as crianças com síndromes ou deficiências eram segregadas do ensino regular e atendidas em escolas especiais por profissionais formados em Educação Especial. E ali estava eu, há pouco tempo, formada no Magistério diante de novas e desafiadoras trajetórias. Contudo, não esmoreci, pois sempre acreditei na potencialidade, no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes. Impulsionada por uma enorme vontade de acertar e apesar da pouca experiência, tracei os objetivos e iniciei uma linda caminhada com aquela turma, um passo após o outro, conforme o ritmo de cada um. Depois de quatro meses, precisei optar pela redução de carga horária para dedicar-me aos estudos na graduação em Pedagogia. Acredito que a experiência que tive com as crianças desta escola, impulsionou-me a pesquisar e a me aprofundar sobre temas relacionados aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Passei a me interessar por autores e pesquisas relacionadas ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, participei de palestras, simpósios e congressos na busca incansável por conhecimentos que pudessem servir de alicerce para o meu trabalho.

Em 2001, formei-me em Pedagogia. Considero importante ressaltar que o período da graduação foi marcado por momentos de grandes desafios. Durante quatro anos, equilibrei-me entre dias incansáveis de trabalho na escola e noites de estudos na faculdade. Aos finais de semana, atuava como recreadora em festas infantis com objetivo de complementar o orçamento e conseguir pagar meus estudos.

O cotidiano e a prática escolar passaram a exigir-me maior dedicação a leituras e estudo sobre os processos de escolarização, organização escolar e trabalho docente. Com o objetivo de melhor articulação entre a teoria e a prática, passei a investir em minha formação continuada e, em 2007, cursei uma especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

No ano seguinte, lecionei para adultos em uma pós-graduação *lato sensu*. Minhas alunas eram também colegas de profissão, o que favoreceu momentos de trocas de diferentes e significativas experiências.

Movida pela vontade de estudar de forma mais sistematizada, em 2014, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, em regime especial: “Trabalho e formação docente” e “Inclusão Social, Escolarização e Deficiência”. Optei pela linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, por continuar acreditando na educação e no trabalho do professor como importantes instrumentos de mudanças na emancipação de um povo além de compactuar com o pensamento de um dos maiores defensores da educação como caminho necessário para o autêntico engajamento político, cuja linguagem tranquila e ao mesmo tempo inquieta, problematizadora, afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Em dezembro de 2014, fui aprovada como aluna do regime regular no Programa de Mestrado em Educação da Univille. Alguns dias depois, recebi com muita alegria o e-mail da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, apresentando-se como minha Orientadora e agendando o nosso primeiro encontro.

Partindo das primeiras orientações, aproveitei as férias de verão para me aproximar do tema, ler artigos, livros e dissertações relacionadas ao assunto.

Em março de 2015, oficialmente matriculada na Turma V do Mestrado em Educação, iniciei o semestre cursando as disciplinas obrigatórias e passei a integrar o projeto de pesquisa “Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas” (INTAE) cujo objetivo é conhecer as interfaces entre o Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas da região sul do Brasil. É delineado como um projeto guarda-chuva que visa articular pesquisas que contemplem desde dissertações de mestrado até trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso. Ressalta-se que todos esses estudos estão vinculados ao

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Assim que iniciaram os primeiros encontros com a orientadora, os contornos da minha pesquisa começaram a tomar forma, após a definição do tema relacionado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE com foco no(a) diretor(a)² escolar. Como ponto de partida, foram usados os trabalhos realizados por outras pesquisadoras vinculadas ao projeto de pesquisa INTAE: Cleide Hoffmann Bernardes, Andreia Herderscheidt Fuck, Juliana Testoni dos Santos e Daiana Rabock.

Bernardes (2014) teve como objetivo norteador de sua pesquisa conhecer o trabalho docente do AEE na Rede Municipal de Ensino de Joinville pelas vozes das professoras que atuam nesse serviço; Fuck (2014) investigou o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção das professoras da Sala Comum, trazendo discussões referentes à constituição histórica da escola, às concepções de escola/aluno/aprendizagem e ao trabalho docente frente à inclusão/exclusão no contexto escolar; Santos (2016) focalizou as relações entre identidade docente e o processo de escolarização de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial com o objetivo de compreender como as professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes no AEE; e Rabock (2016) pesquisou, nos Centros de Educação Infantil, a concepção das professoras do AEE sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções se relacionam com o seu trabalho.

Considerando os trabalhos acima referenciados, observou-se a necessidade de conhecer como os(as) diretores(as) escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.

Confesso que me senti *a priori* insegura e desafiada diante de um tema pouco enfatizado nas pesquisas acadêmicas e começaram a emergir as questões de pesquisa: Qual o entendimento do(a) diretor(a) escolar sobre O Atendimento Educacional Especializado e sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial? O que pensam os(as) diretores(as) sobre as condições materiais e de acessibilidade para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado? Quais

² Optou-se por utilizar diretor(a) para contemplar os dois gêneros masculino e feminino.

são as ações e os procedimentos adotados que na concepção dos(as) diretores(as) são de responsabilidade da direção escolar para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado?

Por meio dos questionamentos, definiu-se como objetivo geral da pesquisa que visa conhecer como os(as) diretores(as) escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.

Do objetivo geral, emergiram os objetivos específicos:

- Revelar o que pensam os(as) diretores(as) escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- Verificar, por meio das falas dos(as) diretores(as) escolares, as condições materiais e de acessibilidade na viabilização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que atuam;
- Analisar as ações e os procedimentos adotados por meio da gestão escolar na implementação e viabilização do Atendimento Educacional Especializado, que na concepção do(a) diretor(a) é de sua responsabilidade.

Concomitantemente averiguou-se a existência de pesquisas que abordassem o AEE e o(a) diretor(a) escolar e, entre os meses de fevereiro e março de 2015, realizou-se o balanço das produções acadêmicas para verificar o número de produções sobre a temática em discussão.

O mapeamento das produções foi realizado considerando as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho - GT 15 -, o qual aborda as temáticas da Educação Especial, da Biblioteca Científica Eletrônica do SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e dos Periódicos Online de Educação do SCIELO Educa. Optou-se por esses endereços virtuais por se caracterizarem como locais de farta publicação de periódicos na *internet*.

Foram usadas combinações de palavras como descritores de referência para as consultas nos bancos de dados, no período compreendido entre os anos de 2010 até 2015, perfazendo um recorte dos últimos cinco anos.

A busca foi orientada pelos seguintes descritores: (gestão escolar + educação inclusiva); (gestão escolar + Atendimento Educacional Especializado); (gestão escolar + educação especial); (gestão escolar + inclusão); (gestão pedagógica + educação inclusiva); (gestão pedagógica + Atendimento Educacional Especializado); (gestão pedagógica + educação especial gestão pedagógica + inclusão); (diretor escolar + educação inclusiva); (diretor escolar + Atendimento Educacional Especializado); (diretor escolar + educação especial); (diretor escolar + inclusão); (administração escolar + educação inclusiva); (administração escolar + Atendimento Educacional Especializado); (administração escolar + educação especial); (administração escolar + inclusão). Ressalta-se que as expressões exatas poderiam constar nos títulos, resumos ou palavras-chave dos trabalhos localizados.

Finalizada a busca, foram encontrados apenas três trabalhos, sendo dois deles nos GT15 da 34ª ANPED e da 35ª ANPED por meio dos descritores (gest/gestão; gestor; gestores) e um terceiro no banco de dados da CAPES, por meio dos descritores (gestão escolar + educação inclusiva).

Após a leitura do resumo desses três trabalhos, verificou-se que apenas dois deles contemplavam a temática voltada ao gestor/ diretor escolar. Todavia, eram pesquisas que dissertavam sobre a gestão escolar e a educação inclusiva, cujo objetivo principal era a identificação de ações desenvolvidas pela gestão escolar na construção de uma escola inclusiva.

Ressalta-se que o fato de não serem encontrados trabalhos que abordassem especificamente o tema do Atendimento Educacional Especializado e o diretor/gestor escolar, não significa que não existam.

Como no momento em que a busca foi realizada, nenhum trabalho relacionado ao tema estava disponível nos bancos de dados, evidenciou-se a necessidade de maiores investigações sobre o assunto.

Salienta-se que a aproximação com os autores Libâneo (2015), Paro (1987, 2001, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015), Roldão (2005), Nóvoa (1992, 2011), Freire (1993, 2000, 2009), Bardin (2011), Franco (2012), Gatti e André (2010), Freitas, L.C. (2002), Hypólito (2008, 2009), Saviani (1997, 2012), Caiado (2011, 2013), Bueno (2008), Jannuzzi (2004), Meletti (2006, 2009, 2013), Garcia (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), Michels (2006, 2010, 2011, 2012, 2014), e outros, por meio dos livros e artigos estudados nas disciplinas do Programa de Mestrado em Educação foram fundamentais na elaboração da escrita. Compreender

a história da educação e as teorias educacionais desenvolvidas no decorrer dos séculos, de forma contextualizada, provocaram profundas reflexões, tensionamentos e apreensões acerca do sistema capitalista no qual estamos inseridos e das determinações ideológicas dos grupos dominantes.

Diante desse contexto, aproprio-me da expressão usada por João Francisco Duarte Junior (2004) “cair na real”, como sugestão para que pensemos de maneira menos utópica, romântica e sonhadora acerca dos fatos e do mundo. Essa mudança de perspectiva para mim resultou de um ato de necessidade e coragem, pois precisei enxergar o mundo sob uma ótica mais criteriosa, reflexiva e questionadora.

Costumo dizer que esse movimento todo provocou enriquecedoras experiências além de momentos de muitas “dores de ideia” apropriando-me do termo usado por Rubem Alves (2011):

Porque as dores-de-ideia são tão ou mais dolorosas que as dores-de-coisas [...]. É preciso ter um pouquinho de dor para que o pensamento pense bonito [...] Uma imensa dor-de-ideia. Sim, porque ao meu redor tudo continua o mesmo. É uma ideia que me dói – dor-de-ideia que não é para ser curada. É para ser sofrida. Saber sofrer é parte da sabedoria de viver. [...]. Quer levitar? Filosofe. Para fazer levitar a filosofia não pode nascer da cabeça. Ela tem de nascer das entranhas. Tem de ser escrita com o sangue. A gente lê e o corpo estremece: ri, espanta-se, tranquiliza-se, assombra-se. [...] O filosofar amansa as palavras [...] O filosofar ensina a surfar: de repente, a gente se vê deslizando sobre as ondas terríveis das dores-de-ideia. Também serve para pôr luz no escuro. Quando a luz se acende o medo se vai. Muita dor-de-ideia se deve à falta de luz [...]³

Devido a inúmeras “dores de ideia”, reflexões, tensionamentos, des(construções), aprendizagens, in(compreensões), que esta dissertação foi se constituindo.

A dissertação está organizada inicialmente pela introdução composta por uma breve retrospectiva histórica na qual a pesquisadora narra o processo de sua constituição docente e conta como se aproximou do tema de pesquisa. Na sequência, conforme apresentado anteriormente, encontra-se o **primeiro capítulo** denominado “a pesquisa” composto pelo percurso metodológico.

Os capítulos subsequentes abarcam a fundamentação teórica e as análises dos dados.

³ Disponível em <<http://www.rubemalvesdois.wordpress.com/2011/07/07/dor-de-ideia/>> (Acesso em 06/07/2016)

O **segundo capítulo** “*Reflexões sobre o atendimento educacional especializado e as (im)possibilidades da educação como direito fundamental e de todos*”, aborda o processo histórico da Educação Especial no Brasil, a implementação do AEE no ensino regular de Joinville e a legislação que regulamenta esse serviço no âmbito federal e municipal. Também discorre sobre a organização escolar e o papel dos(as) diretores(as) diante dos desafios postos às escolas em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e discriminação.

“*O local da pesquisa e os participantes: uma breve contextualização*” trata-se do **terceiro capítulo** que abarca a caracterização dos(as) participantes contendo gênero, idade, formação, tempo de atuação como docente e como diretor(a) escolar.

O **quarto capítulo** advém da análise acerca do entendimento que os(as) diretores(as) escolares possuem sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Nessa parte são apresentadas primeiramente as concepções dos participantes sobre o que é e a quem se destina o serviço, bem como o entendimento que os(as) diretores(as) possuem sobre o trabalho realizado pelos professores do AEE⁴. Posteriormente discorre-se sobre a organização das escolas com relação à acessibilidade arquitetônica e recursos materiais disponíveis para a viabilização do serviço de AEE. Em seguida apresenta-se as ações e os procedimentos adotados por meio da direção escolar que, na concepção do(a) diretor(a), são de sua responsabilidade para a implementação e viabilização do AEE.

Por fim, emergem as **considerações** oriundas do processo de pesquisa com destaque às reflexões, tensionamentos e análises sobre o Atendimento Educacional Especializado na concepção dos(as) diretores(as) escolares.

⁴ A nomenclatura **professor do AEE** é usada para se referir ao docente especializado que trabalha no AEE com os estudantes público-alvo da EE, conforme consta no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino (JOINVILLE, 2011).

1 A PESQUISA

1.1 Os caminhos planejados e os trajetos percorridos: aspectos epistêmico-metodológicos

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca (FREIRE, 2009, p. 142).

A base epistemológica norteadora desta pesquisa fundamenta-se em conceitos do materialismo histórico-dialético que percebe os sujeitos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.” (FREITAS, M.T.A, 2002, p.22). Nesta visão, o homem se organiza na sociedade para a produção e reprodução da vida por meio da sua história social e individual, que

[...] por meio de sua atividade, faz o mundo e a si próprio. Sua humanidade não lhe é natural; é constituída ativamente, na relação com o outro e com a realidade social concreta. Da mesma forma, dizer que a criação de si e do mundo ocorre *ao mesmo tempo* revela uma concepção dialética, em que o ser humano não é causa nem efeito do mundo, mas ambos configuram uma totalidade, que poderá ser compreendida a partir de suas articulações e não de seu descolamento. (SANTOS, 2016, p. 23)

Buscou-se por meio deste trabalho, conhecer como os(as) diretores(as) escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.

A presente pesquisa apresenta-se em uma abordagem qualitativa, que atualmente é adotada pelos pesquisadores em educação e demais ciências sociais.

Em consonância, Gatti e André (2010 p. 30-31) destacam que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

A abordagem qualitativa “valoriza os sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas ações e busca compreender em que situações tais ações foram produzidas” (SANTOS, 2016, p. 22) não desconsiderando os dados quantitativos.

Devido ao número elevado de participantes *survey* foi a metodologia de pesquisa adotada. Além disso, este é “um método de coleta de dados ou informações usadas para descrever, comparar ou explicar características, opiniões,

conhecimentos, valores, atitudes, etc., individual ou socialmente dentro de um grupo” (PIROLA, 2012, p. 70)

De acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Joinville referentes a maio de 2015, a Rede Municipal contava com 83 diretores(as) atuando nas escolas de Ensino Fundamental, os quais foram convidados a participar voluntariamente desta pesquisa.

Para viabilizar a pesquisa foi solicitada a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação por meio da declaração de instituição coparticipante (ANEXO I).

O primeiro procedimento para a efetivação deste trabalho foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. De posse do parecer⁵ de aprovação do projeto (ANEXO II), atendendo a Resolução Nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012) iniciou-se o trabalho de aperfeiçoamento do questionário cujas questões estão diretamente relacionadas aos objetivos deste estudo. O instrumento autoaplicável contendo 16 perguntas, foi composto por 4 questões abertas, 5 questões abertas e fechadas e 7 questões fechadas. O mesmo foi estruturado em dois eixos: o primeiro alusivo à coleta de dados para posterior caracterização dos participantes e o segundo, com questões relacionadas aos objetivos deste trabalho, contendo o entendimento que os(as) diretores(as) possuem sobre o AEE, recursos materiais e acessibilidade presentes nas escolas em que atuam, como também, ações que os(as) diretores(as) consideram ser de responsabilidade da gestão escolar para a viabilização do AEE.

Na busca pela melhoria e ajustes do instrumento de coleta de dados, contou-se com a ajuda de dois participantes da pesquisa para a realização da pré-testagem do questionário piloto. Não havendo necessidade de alterações nas questões, o instrumento de coleta de dados definitivo foi concluído e para posteriormente ser aplicado com os(as) diretores(as).

O momento da entrega dos questionários (APÊNDICE I) foi previamente agendado com a Coordenadora Geral do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação sendo acordado que a coleta de dados ocorresse entre os meses de outubro e dezembro de 2015. Foram entregues 83 envelopes na

⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 47512815.2.0000.5366.

Secretaria de Educação para serem colocados nos malotes de todos os(as) diretores(as).

Cada envelope continha, além do questionário, uma explicação sobre o propósito da coleta de dados, destacando a importância da participação voluntária de todos (APÊNDICE II); uma cópia do TCLE (APÊNDICE III); uma etiqueta adesiva para que os(as) diretores(as) pudessem lacrar o envelope antes de depositá-lo na urna deixada na Secretaria de Educação. Salienta-se que a urna estava devidamente identificada com o nome da pesquisadora e o título da pesquisa. Aos participantes foi esclarecido que o acesso ao conteúdo da urna, ficaria restrito à pesquisadora, como garantia de sigilo e privacidade em todas as fases da pesquisa.

Constatada a baixa adesão de participantes (11), realizou-se uma nova solicitação de participação, que ocorreu no mês de dezembro, na última reunião anual realizada entre diretores(as) e o Secretário Municipal, na qual foram respondidos 30 questionários. Assim, ao total foram coletados 41 questionários, num universo de 83 diretores(as)

1.2 O processo de organização e análise dos dados

Para a análise dos dados dos questionários utilizou-se o método de análise de conteúdo, por se tratar de um método de análise textual, em que se toma por base Bardin (2011) e Franco (2012), que apontam a análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem.

Conforme Bardin (2011, p. 44) o processo de análise de conteúdo,

[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Conforme Franco (2012), o procedimento de análise do conteúdo configura-se como uma abordagem metodológica crítica e dinâmica da linguagem.

Entende-se linguagem como:

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre, linguagem, pensamento e ação (FRANCO 2012, p.13).

Em consonância com a análise de conteúdo, não se pondera apenas a mensagem explícita, o que está escrito ou falado, mas também o conteúdo latente, levando em conta e articulando as condições contextuais de seus produtores que:

[...] envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2012, p. 13)

De posse de 41 questionários (dos 83 distribuídos), os dados foram organizados em planilhas no programa *Excel*. Cada questão contou com uma planilha individual, para possibilitar melhor visualização e facilitar o processo de análise. Salienta-se que todas as respostas foram transcritas na íntegra.

Nas planilhas, os participantes foram identificados por meio de uma letra e um número que formaram uma nomenclatura para cada sujeito de pesquisa (Diretor 1 = D1; Diretor 2 = D2, e assim sucessivamente).

Para as questões fechadas, foram elaborados gráficos e cálculos de porcentagem para posterior composição da caracterização dos participantes.

O processo de análise para as questões abertas ocorreu de forma diferenciada. Após a organização dos dados iniciou-se a pré-análise, que de acordo com Franco (2012, p. 53) consiste em:

[...] um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Realizou-se primeiramente uma “leitura flutuante” para estabelecer contato com os dados “deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2012, p. 54).

Posteriormente, realizou-se leitura minuciosa para definir os indicadores por meio de um processo de classificação de elementos por recorrência, contradição ou complementaridade. Essa fase, segundo Franco (2012) é “o ponto crucial da análise de conteúdo” (p. 63), pois demanda tempo e poderá implicar em diversas idas e vindas entre a teoria e o material de análise, até que se consiga uma versão final do sistema categórico.

As categorias foram definidas à priori tendo como base as perguntas do questionário. Para refinamento na composição das categorias desta pesquisa realizaram-se as interlocuções possíveis e pertinentes entre a fundamentação teórica e os dados obtidos junto às respostas dos diretores.

As construções das análises foram organizadas em três categorias:

- O entendimento do(a) diretor(a) escolar sobre o Atendimento Educacional Especializado: O que é e a quem se destina o serviço e como na concepção dos(as) diretores(as), deve ser realizado o trabalho pelo professor do AEE.
- A acessibilidade e os recursos disponíveis para a viabilização do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que os(as) diretores(as) atuam.
- Ações e procedimentos adotados pelos(as) diretores(as) para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado.

Como recurso para melhor organização, utilizou-se a Matriz de Referência (APÊNDICE IV), contendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa e as perguntas do questionário.

Salienta-se que durante todo o trabalho, exceto em citações ou excertos de documentos legais, será usada a nomenclatura de diretor(a) e não de gestor(a) ou administrador(a) escolar. Optou-se por essa nomenclatura por entender que diretor é aquele que dá a direção, que sugere caminhos, que guia a caminhada e que também caminha junto.

Segundo Paro (2015) na literatura sobre administração escolar, é comum encontrar o uso dos termos administrador, gestor ou diretor escolar com o mesmo significado. Entretanto, segundo o mesmo autor,

[...] parece ser quase unânime a preferência pela expressão “diretor escolar”, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino. Mesmo entre a população usuária, quando alguém se refere ao cargo, é ao diretor que se reporta, não ao administrador; e praticamente ninguém vai à escola à procura do administrador, mas sim do diretor escolar. (PARO, 2015, p. 38, grifos do autor)

Adentra-se a seguir na organização escolar e a atuação dos(os) diretores(as) diante do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DOS DIRETORES FRENTE AOS DESAFIOS POSTOS À ESCOLA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E DE TODOS

A Educação Especial no Brasil tem recebido maior atenção no campo das políticas educacionais e na legislação no decorrer das últimas décadas. Pode-se dizer que isso se deve a movimentos sociais, políticos e educacionais nacionais e internacionais que defendem o princípio de educação como direito de todos.

Diante disto, Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 159) acrescentam que

Desde a Constituição Brasileira de 1988 em que os direitos sociais foram afirmados, dentre eles, o direito à educação da pessoa com deficiência, que a legislação no país se amplia nessa área respondendo aos movimentos sociais que, nacional e internacionalmente, lutam pelos direitos das pessoas com deficiência (CAIADO, CAMPOS E VILARONGA, 2011, p. 159).

Nesse contexto, ações políticas e pedagógicas referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial ganham ênfase nas discussões acerca da universalização da educação básica. Tem-se como exemplo a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, o qual afirma que as pessoas com deficiência⁶ têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Posteriormente, destaca-se a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da SEESP/MEC⁷, que passou a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma a complementar o ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política está em consonância com os objetivos da Educação Especial expressos na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade⁸ de ensino como não substitutiva à

⁶ Termo usado no próprio documento.

⁷ Secretaria de Educação Especial-SEESP atualmente extinta. Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI.

⁸ Modalidade de ensino é a “classificação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a determinadas formas de educação que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior). São modalidades de ensino, segundo a

escolarização comum e define o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Por meio do Decreto nº 6.571/2008 do Conselho Nacional de Educação, o AEE é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Conforme pesquisa realizada por Garcia e Michels (2011, p.110).

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "Atendimento Educacional Especializado". Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Por conseguinte, no ano de 2011, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado e entrou em vigor o Decreto nº 7.611/2011 prevendo em seu artigo 2º, que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo de responsabilidade do AEE a complementação da formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).

Conforme parágrafo segundo do decreto acima mencionado, é também de responsabilidade do AEE integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Contudo, de acordo com Garcia (2013, p.123), as definições anteriores,

[...] remetem para o pensamento de que há uma ordem social, quebrada pela deficiência, que será retomada quando do uso adequado de estratégias especializadas. As marcas de uma perspectiva funcionalista que

LDB: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial. Dessa forma, por exemplo, a educação de jovens e adultos pode ser ofertada como ensino fundamental ou médio. A educação especial, por sua vez, tanto pode acontecer na educação infantil, como nos demais níveis da educação básica e da educação superior". (MENEZES e SANTOS, 2001) Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/modalidades-de-ensino/>>. Acesso em: 07 de jun. 2017.

se fazem notar na história da educação especial ganham novos contornos, mas não estão superadas na proposição atual. Ao pensar nas dinâmicas escolares com sujeitos com deficiência, nas práticas pedagógicas, nos atendimentos especializados, é preciso levar em conta essa herança.

Ao pesquisar a legislação estadual, verificou-se que em Santa Catarina a Política de Educação Especial do Estado foi instituída no ano de 2006, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação-SED e Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE. No Sistema Educacional de Ensino de Santa Catarina, caberá ao poder público organizar “preferencialmente na rede regular de ensino, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, atendendo a todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006, p. 30).

No documento acima referido, verificou-se alteração na nomenclatura: enquanto nas políticas federais e municipais é Atendimento Educacional Especializado-AEE, em Santa Catarina é Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEDE. Outra diferença também foi averiguada com relação ao público alvo da Educação Especial. Nas Políticas federais e municipais, o AEE deve ser oferecido às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, enquanto nas políticas estaduais o SAEDE⁹ deve oferecer o atendimento às pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas (que inclui os estudantes que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade).

Recusar a matrícula a estudantes com qualquer tipo de deficiência é vedado por lei (nº 12.764/2012), sendo a punição direcionada ao gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório (BRASIL, 2012).

Em meados de 2014, a Lei nº 13.005/2014, instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE. O artigo 8º do parágrafo 1º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir o atendimento às necessidades específicas na EE e assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e

⁹ Sugere-se maior aprofundamento sobre o SAEDE por meio de FERREIRA, Simone Mamann. Análise da Política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo? Orientadora Profª Dra Maria Helena Michels. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2011.

modalidades. Baseando-se neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.(BRASIL, 2014)

Ao analisar a legislação municipal, observou-se que no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville¹⁰, *lócus* dessa pesquisa, para atuar no AEE “o professor deve ter formação inicial em Pedagogia e formação específica para a Educação Especial” (JOINVILLE, 2011, p.27), competindo a esse profissional:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. (JOINVILLE, 2011, p. 27)

Percebe-se, no conteúdo do Regimento anteriormente citado, que as atividades previstas ao professor especializado no AEE estão além do trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, mesmo que legalmente essas salas sejam definidas como *lócus* privilegiado para esse trabalho.

¹⁰ “Regimento escolar é um importante documento orientador legal, de caráter obrigatório, que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar das unidades educativas, regulando as relações internas e com a comunidade. Assim, define os direitos, os deveres e os objetivos de todos os envolvidos na ação educativa, isto é, professores/as, funcionários/as, alunos/as e pais. Em outras palavras, é um conjunto de normas com o objetivo de regular as atividades cotidianas educativas, de modo a garantir uma boa aprendizagem e convivência” (JOINVILLE, 2011, p.4).

Vaz e Garcia (2015) ao analisarem os documentos que tratam da Política de Educação Especial Brasileira¹¹ verificaram que o professor do AEE¹², “pode ser considerado um professor generalista pelo viés de sua atuação, mas tem em sua formação as características do professor especializado com o enfoque nas deficiências” (*ibid*, p. 14).

A despeito do professor que deverá atuar no Atendimento Educacional Especializado, Vaz (2014, p. 16) acresce que “as atribuições a ele destinadas o distanciam ainda mais do trabalho com o conhecimento específico, ficando sua ação voltada ao trabalho com os recursos e materiais adaptados”.

O Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville enfatiza que o AEE deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, tendo que ser ofertado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. No artigo 133, explicita-se de forma detalhada como este serviço deve ser oferecido:

Art. 133. O serviço do Atendimento Educacional Especializado será ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Apoio Pedagógico.

§ 1º As Salas de Recursos Multifuncionais são salas localizadas nas escolas municipais, nas quais se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE dotadas de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que frequentam na escola comum.

§ 2º Os Centros de Apoio Pedagógico realizam atendimentos especializados aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em turno contrário ao que frequentam na escola comum.

§ 3º Atuam nos Centro de Apoio Pedagógico, profissionais das áreas da fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pedagogia e educação física. (JOINVILLE, 2011, p. 56 e 57)

Em 2015, o Plano Municipal de Educação - PME¹³ foi aprovado por meio da Lei Ordinária 8043/2015 com vigência de 10 anos com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e no art. 135, da Lei Orgânica do Município.

Conforme consta na Meta 4 (quatro), o PME prevê:

¹¹ Os documentos são a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer NE/CEB n. 13/2009, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n. 7.611/2011.

¹² Vaz e Garcia (2015) denominaram o professor do AEE como professor multifuncional por conta das múltiplas funções a ele atribuídas, como preparar e providenciar as técnicas e materiais adaptados e gerenciar a política de inclusão nas escolas regulares.

¹³ Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-8043-2015-Joinville-SC>> (Acesso em 07/12/2016).

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (JOINVILLE, 2015, p. 9).

A partir das considerações apresentadas, é possível observar o processo de definições dos marcos legais referentes às políticas públicas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, no entanto, criar leis e regimentos que normatizem a abertura das escolas para o ingresso de todos os estudantes, sem ações de transformação que abranjam desde a estrutura organizacional da escola até a matriz curricular e que respondam à diversidade de alunos, não garantirá a escolarização dos estudantes e tampouco atingirá o propósito de “estender a educação como um direito fundamental e de todos”. (ZEPPONE, 2011, p. 366)

Entende-se que o caráter legal atribuído à educação para todos como direito, gera expectativas em torno do processo de escolarização e do cotidiano escolar, sem explicitar e problematizar o que sua implementação acarreta e nem das desigualdades sociais que permeiam e estruturam a escola.

Por estar inserida em uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, de acordo com Saviani (1997), a educação brasileira acaba sofrendo a determinação do conflito de interesses e a escola, por ser “inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade” (*ibid*, p. 16), acaba cumprindo a função de reforçar a dominação e corroborar com a marginalização.

Destaca-se que a segregação e a marginalização se fazem presentes desde a criação das primeiras escolas brasileiras, muito antes da implantação das políticas de educação especial. “A educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar” (SAVIANI, 1997, p. 17).

Todavia Saviani (1997) defende que uma das funções da escola é possibilitar a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, com o objetivo dos sujeitos se conhecerem e conhecerem o mundo de modo que possam analisar e intervir na realidade. Para o autor isso “implica a igualdade de acesso ao saber, portanto a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis” (SAVIANI, 1997, p. 74).

Tal proposta, de acordo com Vaz e Garcia (2015, p. 16), “vai na contracorrente da atuação hegemônica da burguesia nas escolas hoje e, se faz necessária para o direcionamento desse espaço em prol da classe trabalhadora”.

Outra problematização é o conflito entre a diversidade de estudantes que chegam às escolas em um espaço que ainda é marcado, como expressa Caiado (2013), pela lógica da homogeneidade. No cerne deste tensionamento estão representações da pessoa com necessidades diferenciadas, como aquela que “[...] carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente” (CAIADO, 2013, p. 236).

A autora supracitada acrescenta que historicamente o conceito de deficiência¹⁴ é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade e afirma que:

O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades. (CAIADO, 2013, p. 238)

Com a efetivação da matrícula de um aluno que não apresenta características conforme as esperadas pelos envolvidos no processo de escolarização, há segundo Ferreira (2012, p 146) uma desestabilização do sistema escolar [...] “que é pouco flexível na medida em que tem uma estrutura que não oferece muita abertura para ações segundo as necessidades específicas de cada criança.” Para a autora este enrijecimento se deve a como se constitui a maioria das instituições escolares:

A escola se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondam a um ideal padrão, não para o sujeito singular que é seu aluno; implementa sua atividade pedagógica a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo não flexível; e seleciona os conteúdos segundo uma sequência rígida, com complexidade crescente a partir de critérios padronizados de desenvolvimento psicológico baseado em etapas. (FERREIRA, 2012, p. 146)

Os próprios professores relatam, na pesquisa realizada por Ferreira (2012), que uma das dificuldades por eles enfrentadas é lidar com estudantes que “não trazem em sua história uma apropriação adequada segundo padrões presentes na

¹⁴ Em sua fala, Caiado detêm-se à pessoa com deficiência. Contudo, considera-se importante ressaltar que o público-alvo da Educação Especial inclui também estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

cultura escolar” (*ibid.* p. 152). A autora exemplifica essas dificuldades, por meio da fala de algumas professoras:

O que vamos fazer com as crianças de inclusão; No recreio ela fica mais protegida se ficar na classe; Acho que é melhor não levá-la na excursão, ela vai ficar muito triste em ver os brinquedos, as crianças brincando e ela na cadeira de rodas; Ela vem ao menos se socializar [...] (FERREIRA, 2012, p. 148).

Conforme revela pesquisa realizada por Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p.168) há uma “angústia do professor que tem alunos com deficiência em sala, ou mesmo quem não tem, mas sabe que terá, e precisa se capacitar a ensinar esses alunos”.

Somando-se a essa representação de que não estão preparados para trabalhar com crianças público-alvo da EE, os (as) professores (as) possuem difíceis condições de trabalho devido ao número excessivo de alunos por sala, baixos salários, desvalorização profissional como também a intensificação do trabalho docente.

Conforme Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) a tese da intensificação primeiramente trabalhada por Larson (1980), tem marcado profundamente os debates relacionados à docência. O processo de intensificação pode ser sintetizado como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; 2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias; 3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; 4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas; 5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; 6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); 7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 105).

Essas mudanças, de acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério se vê obrigado a experimentar, como o aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, piores condições de trabalho e numerosas tarefas para serem realizadas fora da escola. Essas mudanças “não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação” (*ibid.* p. 108).

Outro fator a ser observado é com relação à formação continuada, que possibilite discussões específicas referentes às práticas por meio de sólido embasamento teórico aos professores e demais profissionais que atuam no processo educacional. Conforme pesquisa realizada por Borowsky (2010, p. 17), no que se refere às formações, constata-se que:

[...] elas vêm hoje expandidas como formação continuada feita em serviço, o que garante economia de tempo e dinheiro ao Estado, e na modalidade à distância, sob o discurso da democratização do ensino, oferecendo uma formação rápida e com custos menores a milhares de professores no país.

De acordo com a autora, a centralidade da formação continuada está nos métodos e técnicas de como ensinar, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, além de ser oferecida predominantemente pela modalidade à distância. “O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada” (*ibid.* p. 44).

Por meio de cursos de Educação a Distância – EAD, o serviço é barateado, tornando-se menos oneroso para a gestão pública. Complementando, utiliza-se a reflexão de Malanchen (2007, p. 168) na qual a autora adverte:

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC¹⁵, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêm na EAD um filão muito rentável.

¹⁵ Sigla utilizada para “Tecnologia da informação e comunicação”.

Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e nem se articula com o aperfeiçoamento das práticas de ensino, visto que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

Diante do exposto, utilizam-se as palavras do autor supracitado referente ao que funciona e o que devemos abandonar, construir ou reconstruir também na organização escolar, conforme será dissertado no subcapítulo seguinte.

2.1 Novos tempos, novas ações, novas trajetórias? A escola contemporânea e a sua organização

A escola brasileira está inserida em um contexto que produz e reproduz diferenças sociais e conseqüentemente sofre influências na medida em que a sociedade se transforma. Diante desta conjuntura, Libâneo (2015, p. 43) destaca que as “instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações.” Segundo o autor, as escolas são insubstituíveis “quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea” (*ibid.* p.56).

Contudo tais exigências não podem ser somente de responsabilidade da escola caracterizando-a como único local de transformação ou “o lugar por excelência de onde irradiará a revolução social” (PARO, 2010, p. 169).

Paro acrescenta que pensar sob esta perspectiva é

[...] incorrer no equívoco de imputar, a uma instituição apenas, aquilo que é função da sociedade como um todo. Igualmente equivocada é a atitude de negar à escola *qualquer* papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola. Por que a escola não é o local da mudança, não significa que ela não possa ser *um dos* locais dessa mudança. A revolução é um processo que envolve todo o corpo social, inclusive a escola. (PARO, 2010, p.169, grifos do autor)

Perante esse cenário, destaca-se a importância da atuação do(a) diretor(a) escolar, que, por meio de suas atribuições frente à gestão, embasado em fundamentações teóricas, conhecimentos administrativos, políticos e pedagógicos consiga possibilitar reflexões e mudanças na organização escolar.

Diante desse contexto, Freitas, L.C. (2002, p. 320) corrobora ao afirmar que:

[...] a luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência.

Entende-se por armar a resistência, como forma de a escola se organizar democraticamente na defesa dos interesses de todos e por meio de mobilizações como Associações de Pais e Professores, Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares, procurem cobrar as reformas necessárias do poder público.

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva. Nesse processo cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais. (FREITAS, L.C. 2002, p. 319)

Paro (2010) por sua vez, acredita que a atuação do(a) diretor(a) frente à administração escolar permeia todo o processo pedagógico, caracterizando-a como mediação dos recursos materiais e financeiros com o esforço humano (pessoas envolvidas). Segundo o autor, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (*ibid.* p. 25).

Nesse sentido, entende-se que na escola, os fins determinados estão relacionados aos objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico, ao processo e a realização do ensino que perpassa tanto pelo administrativo, quanto pelo pedagógico. Assim sendo, a ação da gestão escolar não pode ser um processo separado da atividade educacional, pois o(a) diretor(a) é antes de tudo, um(uma) educador(a).

Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p. 25)

Libâneo (2015, p. 23) acresce que o “objetivo das práticas de organização e gestão é o de prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos”.

Salienta-se que garantir a organização de uma escola não é tarefa apenas do(a) diretor(a) escolar, mas esse tem papel essencial no processo. “Queira ou não, a figura do diretor de escola ainda é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar” (PARO, 2007, p. 102).

Cabe lembrar que assim como os alunos e professores estão sujeitos a determinações ideológicas dos grupos dominantes na sociedade, o(a) diretor(a) “constitui-se como instrumento que, como tal, pode articular-se tanto na conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ele é posto a servir”. (PARO, 2012. p.162)

Em uma sociedade capitalista, contexto em que está inserido o sistema educacional brasileiro, o(a) diretor(a) escolar possui funções distintas, pois tem que exercer a função de educador(a), visando atender aos objetivos educacionais e, ao mesmo tempo, administrar a escola de acordo com as orientações do sistema de ensino, que na maioria das vezes são de ordem burocrática e consomem grande parte do tempo do(a) diretor(a), dificultando inclusive a resolução dos problemas do dia-a-dia na escola, de ordem estrutural, material e pessoal. Desta forma, muitas vezes, a função de educador(a) do(a) diretor(a) é colocada em segundo plano. (PARO, 2015)

Entende-se que dirigir, gestar ou administrar uma escola, não parece ser uma tarefa fácil, na medida em que a ação do(a) diretor(a) está permeada pela dialética coletivo/individual, uma vez que a educação constitui-se nos processos coletivos que perpassam pelas subjetividades individuais. Diante disso, a atividade administrativa escolar caracteriza-se também como uma ação política e pedagógica, pois ocorre num contexto histórico para servir aos interesses tanto individuais quanto coletivos.

Conforme corrobora Libâneo (2015, p. 25):

Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores.

Libâneo (2015, p. 32) ainda acresce que “o estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”. O autor destaca que há diferentes formas de organização escolar que geram diferentes formas de relações: “A escola pode ser organizada para funcionar 'cada um por si', estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, compartilhado” (*ibid.* p. 33).

Nesse sentido, por estar inserida dentro de um contexto social no qual prevalece um modelo de comportamento “cada um por si”, acredita-se que as escolas brasileiras estão organizadas para perpetuar as condições sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas de uma sociedade marcada pelas relações de poder e exploração capitalista, “cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: *a exploração do homem pelo homem*” (FREITAS, L.C. 2002, p. 300).

O autor supracitado não vê possibilidades em tornar o sistema educacional em um sistema justo e democrático, “em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola.” (FREITAS, L.C. 2002, p.300).

Concorda-se que a escola conforme está organizada propaga a permanência das relações já existentes fora da instituição de ensino. Contudo segundo Michels (2006, p. 406) “ela é produtora e produto das relações sociais”, tal pressuposto abre possibilidades de a escola também ser produtora de transformações, o que para muitos, é considerado utopia.

Para elucidar o que se entende por utopia, utiliza-se da definição de Paro (1987, p.51):

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa existir. Na medida em que não existe mas que ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior das escolas.

Entende-se que um projeto de democratização das relações no interior das escolas, está atrelado a um processo de transformação da escola que temos: uma instituição de ensino onde a exclusão ocorre no interior da escola de forma sutil, “internalizada”, dissimulando a exclusão social “já construída fora da escola e que

agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal, [...] responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, L.C. 2002, p. 309).

Ressalta-se que esse processo de exclusão se constituiu desde a criação das escolas e prevalece até hoje. Como exemplo pode-se citar o estudante que não alcança a média mínima anual, reprova e, por vezes, acaba evadindo das escolas.

Esse processo, de acordo com Freitas, L.C. (*ibid.* p. 315) mostra,

[...] os mecanismos pelos quais se constrói a exclusão subjetiva, ou seja, pela relegação a determinadas trilhas desvalorizadas do ponto de vista escolar (classes de aceleração, reforço de ciclo, correção de fluxo etc.), as quais são correlatas de trilhas socialmente desvalorizadas (evasão entre ciclos, permanência em profissões menos nobres, cursos profissionalizantes etc.). [...] A internalização da exclusão permite um maior controle sobre os custos econômicos do sistema e sua eventual privatização e permite também produzir a seletividade – antes explícita e com custos sociais e políticos – na forma de exclusão subjetiva, a partir dos mecanismos de avaliação informal, nos quais se constrói de fato o sucesso ou o fracasso do aluno, mantendo de forma mais elegante as mesmas distâncias escolares relativas entre os alunos e a mesma vocação seletiva da escola. O sistema ganha com a permanência dos alunos na escola retirando-os do “mau convívio” da rua, disciplinando-os segundo a “ordem” vigente, inculcando a visão político ideológica dominante, ainda que não ensine de fato mais do que ensinava antes – como acusam os professores que trabalham nos sistemas por ciclos de progressão continuada.

Com a implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular, a proposta pode até se apresentar com uma configuração diferente, no entanto os impactos de exclusão sobre os estudantes permanecem.

Todos os alunos estão inseridos em uma mesma instituição de ensino, mas a segregação permanece instaurada na medida em que existem espaços diferentes para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, o trabalho com esses estudantes é realizado por um professor especialista no contra turno escolar. Será que da forma com que o AEE vem se constituindo, ele não caminha para essas trilhas desvalorizadas?

Ainda segundo Freitas, L.C. (2002, p. 311) a “ênfase na necessidade de que todos acessem a escola, no momento em que o Estado amplia seu controle sobre o aparato escolar, não é inocente.” O autor acresce que o que está em jogo, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas o seu lado econômico, ou seja, “o custo/benefício”.

Ressalta-se que independente de a escola ser pública ou privada entende-se que ela deva ser organizada pela lógica de uma instituição e não de uma empresa.

Não obstante, nas últimas décadas, com o avanço do neoliberalismo, a lógica empresarial tem, cada vez mais, orientado as práticas cotidianas nesses espaços.

Segundo Laval (2004, p. XIX)

Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico.

Submetida a uma lógica econômica, o autor supracitado acresce que as atividades da escola passam a ter “um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (LAVAL, 2004, p. 4).

Desse modo, a partir de um modelo gerencial de gestão, a escola não encontra mais razão de ser na elaboração e aprendizagem de saberes, mas “nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantil” (LAVAL, 2004, p. 44).

Assim como Laval, acredita-se em uma educação universal e necessariamente coletiva e defende-se a concepção de escola democrática como aquela mais próxima possível dos ideais de equidade de oportunidades, incompatível com influências empresariais no cotidiano das instituições escolares.

2.2 Gestão Democrática: (des)caminhos para a construção de uma escola para todos

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN estabelece em seu art. 14 que os sistemas de ensino deverão definir as normas para a implementação da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, garantindo a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art.14º, inc. I e II).

Entende-se por gestão democrática escolar aquela cujos objetivos caminham para a concretização de uma escola para todos, pautada na participação efetiva da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) em todos os aspectos da organização da escola, desde o planejamento, implementação e avaliação, passando pela construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e por questões de natureza burocrática.

Para Libâneo (2015), uma gestão democrática, é aquela que procura atingir as metas coletivamente por meio da divisão de tarefas, assumindo em grupo, o alcance das metas e dos objetivos. Desta forma, os objetivos da escola passam a ser assumidos pelo grupo e o(a) diretor(a) exerce sua função compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade.

Conforme prevê o art. 4º do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville, o diretor escolar,

[...] rege o processo de funcionamento da unidade escolar, compreendendo a tomada de decisão conjunta no planejamento, organização, execução, administrativas, pedagógicas e financeiras, envolvendo a participação da comunidade escolar. (JOINVILLE, 2011, p. 10)

Ainda de acordo com o Regimento supracitado, é de responsabilidade da direção escolar, a coordenação do trabalho coletivo, por meio da articulação, mediação, operacionalização e acompanhamento do “pensar-fazer político pedagógico-administrativo da comunidade escolar, a partir das deliberações e encaminhamentos do Projeto Político Pedagógico - PPP” (JOINVILLE, 2011, art. 5º, p. 10).

O Projeto Político Pedagógico consiste em um documento redigido pela própria escola, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

O Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (2011, p. 41), estabelece que o PPP seja constituído da seguinte maneira:

Art. 67. O PPP é o instrumento que revelará o desenvolvimento e avaliação do processo educacional, a qualidade e o respeito aos direitos e deveres da comunidade escolar e as condições de igualdade oferecidas e praticadas, no sentido de conferir identidade à unidade escolar.

Art. 68. As unidades escolares deverão elaborar o PPP de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática, devendo ser avaliado e atualizado sempre que necessário.

Art. 69. O PPP traduzirá a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características da realidade local, nas necessidades e expectativas da comunidade escolar e nos recursos disponíveis;

Art. 70. Na implementação do PPP, o cuidar e o educar, como função indissociável da escola, resultarão em ações integradas, que busquem se articular pedagogicamente, no interior da própria unidade escolar e também externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, visando assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Conforme Libâneo (2015, p. 126), o projeto pedagógico-curricular¹⁶ é um documento que “detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino”, levando em consideração as expectativas da comunidade escolar.

O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de *instituinte*. A característica de *instituinte* significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola. (LIBÂNEO, 2015, p.127, grifos do autor)

Lucius Annaeus Sêneca, importante escritor e filósofo da época do Império Romano, dizia não haver vento favorável a quem não sabe onde deseja ir. Partindo dessa premissa, metaforicamente pode-se dizer que o PPP orientará para onde a escola “navegará” e que “sujeitos embarcarão nessa viagem”.

Nesta perspectiva de orientação, o Projeto Político Pedagógico passa a ser o planejamento voltado ao por que fazer (relacionado aos objetivos educacionais), para quem fazer (refere-se ao perfil dos estudantes), como fazer (correspondendo ao currículo, métodos, planejamentos anuais, planos diários...)

Referindo-se ao PPP, mais precisamente ao perfil dos estudantes, a quem ele se destina, Padilha (2012, p. 135) acrescenta ser necessário haver:

[...] uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. E isso só é possível a partir de um projeto político-pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um.

É oportuno lembrar que a participação coletiva na (re)elaboração do PPP torna-se indispensável, pois na medida em que as diretrizes são definidas em conjunto, o acompanhamento das ações poderá ser feita também em grupo. Nessa

¹⁶ Libâneo faz uso do termo projeto pedagógico-curricular (escrito pelo autor com letra minúscula) para referir-se ao Projeto Político Pedagógico.

conjuntura, o PPP será o principal norteador do processo de escolarização e por isso não se pode correr o risco de considerá-lo como mais um documento dos arquivos burocráticos educacionais e engavetá-lo, correndo-se o risco de perder uma de suas funções que é auxiliar na gestão democrática.

Entende-se que o envolvimento de todos na busca por uma organização escolar democrática pode possibilitar a distribuição da autoridade, além de garantir a divisão de tarefas e responsabilidades administrativas (até então centralizada na figura do diretor, em uma visão autocrática).

Entretanto emergem indagações pertinentes a reflexões: Será que as escolas brasileiras estão organizadas para serem geridas democraticamente?

A despeito, Paro (2001, p. 52) afirma que:

[...] a democracia assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a cidadania.

Pensar a democratização da escola, segundo Shimamoto (2011), é percebê-la como um espaço de intensas relações constituídas no e pelo meio social no qual está inserida.

Nesse movimento, a participação dos sujeitos nas decisões com vias ao bem comum é condição primeira, um dos pilares da consciência política, o que evidencia que o exercício da democracia envolve tensões e contradições saudáveis ao crescimento e aprimoramento político dos sujeitos (SHIMAMOTO, 2011, p. 22).

Compreende-se que para a efetivação de uma escola democrática, destinada a todos, inclusive aos estudantes público-alvo do AEE (nesta pesquisa enfatizados), requer que algumas mudanças sejam (re)pensadas e aplicadas nas escolas, como a revisão das metodologias, acessibilidade, temporalidade, além de modificações nos currículos e nos instrumentos de avaliação. Desta forma colocar-se-á em prática o direito de todos ao aprendizado, o que, lamentavelmente, está presente apenas em grande parte dos discursos.

O êxito de uma gestão democrática poderá estar atrelado ao trabalho do diretor escolar cujas atividades demandam tanto de formação inicial quanto de formação continuada como também de condições de trabalho condizentes para resolver situações que lhe forem designadas.

Considera-se também que uma das formas de democratização da gestão está na escolha dos diretores escolares. Conforme consta no caderno intitulado "Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor" (BRASIL, 2004), material que integra o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, existem diferentes propostas de acesso à gestão das escolas públicas utilizadas no sistema educacional brasileiro. Entre elas destacam-se: diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por processos mistos e eleição direta para diretor. O diretor livremente indicado pelos poderes públicos é o que se conhece como cargo de confiança da administração pública. No caso do diretor de carreira, o acesso leva em consideração tempo de serviço, merecimento, escolarização, entre outros. O concurso público é o mecanismo de nomeação do diretor baseada em méritos intelectuais por meio de uma prova escrita e outra de títulos, que serão a forma "de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação." Tal modalidade, "recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle à medida que cabe ao Executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar fundamentado em critérios os mais diversos". Nesse caso, é importante identificar "se o papel desenvolvido pela comunidade escolar é decisivo ou, apenas, legitima o processo amparado no discurso da participação e da democratização das relações escolares" (BRASIL, 2004, p. 38).

No entanto é pelo processo de eleição direta para diretor(a) que a comunidade escolar, por meio do voto, participará de modo mais efetivo do processo de escolha.

Segundo Paro (2001, p. 67)

[...] o envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros, aquilo que faz parte de sua obrigação como sujeito partícipe da ação coletiva.

Por essas razões, é importante ter ciência de que todo o processo de eleição se configura como um ato político e geralmente não ocorre de forma harmoniosa, por isso a escolha direta para a gestão escolar "como todo o instrumento de democracia, não está livre de conflitos e tensionamentos" (PARO, 2003, p. 124).

Em Joinville, com a promulgação da Lei 5152/2004 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de Joinville, a escolha dos diretores passou a ser realizado de forma mista. Conforme o artigo 17 da referida lei o processo de seleção dos candidatos à direção escolar, “terá por objetivo a aferição da competência técnico-pedagógica dos mesmos e contará com a participação da comunidade escolar, representada pela Associação de Pais e Professores - APP” (JOINVILLE, 2004).

São requisitos para se candidatar à vaga de diretor: (JOINVILLE, 2004, art.18):

- I - ter um mínimo de cinco (5) anos de exercício profissional na Rede Municipal de Ensino, como professor efetivo, graduado em curso superior, em área do Magistério ou ter exercido a função de Supervisor Escolar ou Orientador Educacional por, no mínimo, dois (2) anos;
- II - não ter praticado ato que desabone a sua conduta profissional, comprovado mediante declaração do Núcleo de Recursos Humanos na Secretaria de Educação e Cultura - SEC, sob as penas da lei;
- III - ter exercido, preferencialmente, a Função de Auxiliar de Direção por, no mínimo dois (2) anos, ou de Direção.

O candidato deverá fazer a inscrição na própria escola para a qual pretende exercer a função diretiva, “mediante apresentação de ficha própria, da comprovação dos requisitos exigidos no art. 18 da presente lei, e dos seguintes documentos” (JOINVILLE, 2004, art.19):

- I - registro detalhado da avaliação de desempenho realizada pela Secretaria de Educação e Cultura – SEC;
 - II - apresentação de plano de gestão da unidade escolar, propondo as soluções para um problema pedagógico concreto e atual, previamente definido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura - SEC, referente a unidade escolar em que o candidato encontra-se em exercício.
- § 1º Todo o processo, referente à seleção dos candidatos, será devidamente registrado em livro próprio.
- § 2º A relação nominal dos candidatos de cada escola será protocolada na Secretaria de Educação e Cultura - SEC.
- § 3º Os prazos e demais informações adicionais serão definidos e publicados por Portaria expedida pelo Secretário de Educação e Cultura, no prazo de 60 (sessenta) dias anteriores ao início do processo de seleção.

A Unidade Competente de Educação e Cultura – SEC avaliará os candidatos verificando suas competências Técnico-Pedagógicas e Habilidades Gerenciais, mediante provas que comprovem: “I - capacidade de interpretar e redigir com o domínio da língua portuguesa; II - conhecimento de fundamentos básicos de gestão

escolar; III - conhecimento da legislação da educação básica.” (JOINVILLE, 2004, art. 21).

Conforme a política de desenvolvimento de pessoal da Prefeitura Municipal de Joinville – PMJ, “os candidatos selecionados deverão participar de curso de capacitação, com duração mínima de 40 (quarenta) horas” (JOINVILLE, 2004, art. 22), sendo a designação dos diretores responsabilidade do Secretário da Educação e Cultura.

E de acordo com o art. 24, o Diretor assinará termo de compromisso junto à Secretaria de Educação e Cultura - SEC, “comprometendo-se em exercer com eficácia e eficiência as atribuições específicas da função, responsabilizando-se” (JOINVILLE, 2004):

- I - pela aprendizagem dos alunos;
- II - pelo cumprimento de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais e pelo Programa de Ensino;
- III - pelo cumprimento das diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e Cultura - SEC.

Diante da grande demanda de atividades atribuídas ao(à) diretor(a) escolar, previstas na Lei Ordinária 5152/2004 e no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2011) torna-se evidente a necessidade de formar aqueles que estão no cargo, bem como os que pretendem assumir a função.

Mas como deveria ser essa formação? Uma formação técnica e administrativa ou uma formação que possibilite ao(à) diretor(a) uma compreensão da escola em relação à sociedade na qual ela está inserida? Uma formação baseada em princípios de gestão para empresas ou uma formação preocupada com as funções políticas e pedagógicas de uma instituição escolar?

Ao discutir a função do(a) gestor(a), Paro (2011, p. 48) afirma que:

[...] de modo geral, todos concordam com a ênfase no pedagógico, declarando que o que geralmente falta ao diretor para o desempenho satisfatório de suas incumbências de administrador e de líder é o conhecimento mais profundo da Educação que não pode se confundir com as técnicas de gestão próprias da administração capitalista.

A “administração capitalista” à qual o autor acima se refere está baseada em princípios gerencialistas, “utilizados originalmente nas empresas privadas, como estratégia para melhor ‘gerenciar’ as unidades escolares. Essa lógica procura

imprimir, nas escolas, dinâmica similar a de uma organização empresarial” (SANTOS, 2012, p.35, grifos do autor).

Quando discute as propostas gerencialistas Santos (2012, p. 84) destaca que o problema destas propostas para melhorar a qualidade da educação “não está somente nos conceitos que constroem seu universo teórico-prático; está também nos processos e práticas que propõem”. O autor complementa que, diante desta configuração, a defesa da qualidade da educação aparece de “ponta-cabeça”. (SANTOS, 2012)

De “ponta cabeça” em virtude de um modelo gerencialista que parece ser hegemônico nas políticas educacionais “com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação”¹⁷ (HYPÓLITO, 2008, p. 78).

À referida qualidade de educação, Santos (2012) acresce que ela é pautada nos resultados incorporando à prática pedagógica “conceitos como eficiência, eficácia, liderança e avaliação de desempenho” (*ibid.* p. 76), sem considerar “os processos que envolvem concepções, metodologias de ensino, formas de organizar o trabalho pedagógico” (*ibid.* p. 84).¹⁸ O autor também salienta que o uso de termos como eficiência, eficácia, metas, autonomia, planejamento estratégico e responsabilização,

[...] expressam as concepções e a racionalidade gerencialista que norteia o PDE-Escola¹⁹ principalmente quando vincula autonomia a aspectos financeiros, através de maior participação de pais e da comunidade, responsabilizando, ao seu turno, professores e comunidade escolar por resultados positivos e negativos alcançados nas avaliações de desempenho. Para a racionalidade gerencial, quanto mais autônoma for a escola, mais capacidade terá para gerenciar os recursos por ela levantados.

¹⁷ “Diante disso, ocorre um processo de reorganização da própria gestão escolar, com foco nos resultados e nos índices educacionais, tais quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (SOUZA, 2012, p. 29).

¹⁸ Para maior aprofundamento com relação aos índices e programas que priorizam as avaliações de desempenho como indicadores de qualidade de educação sugere-se a leitura na íntegra de SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2012. e de SOUZA, Fabrício Zimmermann. **Plano de desenvolvimento da escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2015.

¹⁹ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. (Acesso em 04/02/2017).

[...] Como ferramenta gerencial de planejamento estratégico, o PDE-Escola prioriza o atendimento de escolas em todo o Brasil que estejam com o IDEB abaixo da média nacional. Por seu largo alcance, tem sido importante no conjunto de políticas elaboradas pelo governo federal, chamando a atenção da sociedade para as escolas com baixo IDEB que, por estarem nesta situação, são taxadas como instituições deficitárias nas áreas da gestão e do ensino (SANTOS, 2012, p. 117).

Diante dessa conjuntura, coloca-se para as escolas e sobre os professores a culpa pelo fracasso escolar: "Isso significa que se as metas ficam abaixo do esperado, os professores são responsabilizados, porque supostamente não cumpriram seu papel de ensinar" (SANTOS, 2012, p. 273). Consequentemente, os resultados do rendimento do estudante na escola em que está matriculado, "associados aos dados do censo escolar, tornam-se parâmetros para definir o bom ou o mau desempenho da gestão educacional" (*ibid.* p. 52).

Considera-se pertinente um maior aprofundamento sobre os termos **eficiência e eficácia**, usados nos moldes gerencialistas para a educação brasileira, visto que são palavras mais comumente empregadas em administração e economia.

Primeiramente, buscou-se o significado das palavras em um dicionário da Língua Portuguesa e encontrou-se que **eficiência** está relacionada à "capacidade de produzir bem o efeito desejado ou realizar bem as tarefas" (AULETE, 2012, p. 319). E **eficácia** significa "qualidade do que é eficaz". Por sua vez, eficaz é "que produz ou realiza bem aquilo a que se propõe [...] que é capaz, produtivo" (*idem*).

O conceito de eficiência escolar, conforme Augusto (2010, p. s/nº) não difere muito da definição anteriormente apresentada, visto que pode ser compreendido como a capacidade de "conseguir o melhor rendimento escolar, com o mínimo de erros, dispêndio de energia, tempo e dinheiro". Para a autora, a eficiência em educação pode ser interna ou externa e tem naturezas quantitativas e qualitativas.

No caso da eficiência escolar interna de natureza quantitativa, a relação ocorre entre o número de diplomados e as despesas de pessoal, em sua formação. Já na eficiência escolar interna de natureza qualitativa, os estudos são com ênfase pedagógica, de baixo custo. [...]. No caso da eficiência escolar externa de natureza quantitativa, a relação ocorre entre o número de empregos efetivos dos egressos e as despesas investidas no sistema educativo. Já a eficiência escolar externa de natureza qualitativa é medida pela relação entre as competências e habilidades empregadas na vida profissional ou social e as programadas durante os cursos profissionais preparatórios [...]. A eficiência externa do sistema educativo pode ser avaliada, considerando, por exemplo, o número de empregos efetivos ocupados pelos alunos concluintes e os custos de sua preparação no sistema educativo. Por exemplo, um estudo longitudinal sobre os egressos de uma faculdade (o número de médicos formados que estejam de fato

exercendo uma atividade profissional, resultante da formação universitária adquirida), e os custos da sua preparação, enquanto estudantes (AUGUSTO, 2010, p. s/nº).

Já, o termo eficácia quando aplicado à instituição escolar, “denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela” (BROOKE, 2010, p. s/nº). O autor evidencia que a eficácia escolar

[...] não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objetivos e de quem os estabelece, e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objetivos. (*Idem*)

Com relação às mudanças de paradigmas de funcionamento das escolas mediante a adoção de modelos gerencialistas, Santos (2012, p. 127) salienta que:

[...] as mudanças sugeridas para enfrentar as mazelas do ensino não fazem referência alguma à sociedade na qual as escolas estão inseridas, à função social da escola ou às contradições que se acirram no atual momento do capitalismo. Tomados de forma a-histórica, com discurso despolitizado, os problemas escolares são considerados de natureza técnica, decorrentes de uma gestão inadequada que, portanto, podem ser resolvidos com mudanças pontuais no planejamento, liderança e assessoria técnica.

Sendo o modelo gerencialista incompatível com a perspectiva de uma educação crítica e reflexiva para os discentes do ensino regular, imagine para os estudantes em que o currículo escolar representa desafios ainda maiores, como é o caso daqueles que fazem parte do público-alvo da EE.

Pode-se inferir que a gestão escolar hoje posta nos moldes gerenciais é extensiva ao AEE o qual passou a ser uma faceta do gerencial para a Educação Especial dentro das escolas.

De que maneira a tão aclamada educação “para todos” pode estar fundamentada na massificação/padronização educacional (ausência de flexibilidade escolar, sequência rígida na seleção de conteúdos, critérios padronizados de avaliação de rendimentos)?

Será possível articular o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE nos moldes gerenciais visto que o AEE necessita trabalhar com a singularidade dos estudantes (temporalidade, flexibilidade nas ações pedagógicas, processos de aprendizagem e desenvolvimento distintos, resultados diversos)?

Como pensar no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE dentro de uma perspectiva gerencialista a qual se fundamenta na produção do

melhor resultado com menores investimentos, na competitividade, no estabelecimento de rankings escolares e parâmetros quantitativos de qualidade?

Diante dessa perspectiva gerencial, o AEE também passa a ser gerenciado dentro da escola, só que em um espaço isolado, no contraturno, tendo como responsável um profissional especializado. O atendimento dos estudantes público-alvo da EE, é desvinculado das demais modalidades educacionais e ofertado como um serviço paralelo, sem que haja articulação entre os conteúdos trabalhados no ensino regular.

3 LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O local escolhido como lócus para esta investigação foi Joinville, no estado de Santa Catarina. O município, situado na região Sul do Brasil, é considerado o mais populoso do estado com aproximadamente 562.151 habitantes (IPPUJ, 2015)²⁰.

Para a constituição dos dados utilizados neste trabalho, escolheu-se a Rede Municipal de Ensino do referido município, gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação, que atualmente atende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Rede conta com 83 unidades escolares (entre escolas urbanas e rurais) e 60 Centros de Educação Infantil – CEIs.

O funcionamento das instituições de ensino do município é gerido pelo Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (JOINVILLE, 2011), que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar das unidades de ensino. Ele também define os direitos, os deveres e objetivos de todos os envolvidos na ação educativa. De forma geral, este documento se define como “um conjunto de normas com o objetivo de regular as atividades cotidianas, de modo a garantir uma boa aprendizagem e convivência” (JOINVILLE, 2011, p. 4). Esse Regimento tem por base a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

No ano de 2015, conforme indicadores do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas nas Redes Estadual e Municipal de Joinville foi de 57.173 estudantes no Ensino Fundamental. Dentre eles, 1069 constituem-se público-alvo da Educação Especial.

Na Rede Municipal de Ensino de Joinville, lócus desta pesquisa, verificou-se que em 2015, foram matriculados 46.623 estudantes no Ensino Fundamental Regular e, dentre eles, 737 (2%) considerados da Educação Especial.

²⁰ Disponível em <<http://www.ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/305-joinville+ cidade +em + dados.html>> (Acesso em 06/07/2016)

As 83 escolas que compõem a Rede contam com diversos profissionais da Educação, dentre os quais figuram os(as) diretores(as), escolhidos para serem os participantes desta pesquisa, por estes serem os(as) representantes legais quando o tema é a gestão escolar. Sobre eles(as), se discorrerá no tópico a seguir.

3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Acredita-se que por meio do conhecimento das características dos profissionais que participaram desta pesquisa, será possível compreender melhor as suas falas.

No universo desta pesquisa, verificou-se maior incidência do gênero feminino nos cargos de diretores(as) escolares. Dos 41 questionários devolvidos, 12 participantes denominaram-se diretores e 29 participantes denominaram-se diretoras.

Pode-se dizer, segundo Santos (2016), “que tal preponderância não é simples resultado do ingresso majoritário de mulheres no magistério, mas refere-se a um processo histórico de feminização²¹ da profissão docente”. Processo este articulado à forma como a mulher foi concebida em cada momento histórico e social e também associado à configuração econômica vigente. No tocante à estrutura econômica marcada por relações capitalistas de produção no final do século XIX e início do século XX, é possível identificar uma maior demanda à participação da mulher no mundo do trabalho. No entanto, considerando a concepção da época acerca do feminino, tal participação era mais restrita a atividades associadas a uma determinada concepção sobre o “papel da mulher”, por vezes confundido com um papel de mãe e de cuidadora do lar e da família.

Louro (2007, p. 450) corrobora com essa compreensão, relatando que a identificação da mulher com a atividade docente no século XIX foi alvo de discussões, polêmicas e disputas. “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”.

Segundo a autora supracitada, a função de diretor permaneceu por muito tempo sob a responsabilidade do homem, pois a atividade não era considerada

²¹ Designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente (COSTA, 2010).

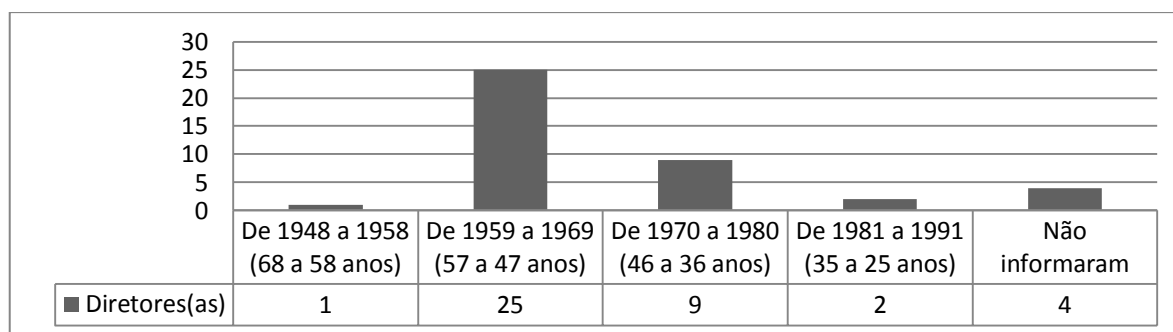
adequada ao gênero feminino por se entender a mulher com menos firmeza e muito sentimentalismo:

[...] foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores [...] A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se acreditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc. (LOURO, 2007, p. 460)

A inclusão da mulher na direção escolar teve origem nas escolas religiosas. Contudo, conforme Louro (2007), a religiosa que exercia essa função era denominada “mulher-homem”, porque desenvolvia um papel social considerado masculino. Em nosso país, foi somente nos anos de 1920 que uma mulher ocupou, pela primeira vez, o cargo de diretora escolar²². A partir dos anos de 1970, com a desvalorização do magistério e a baixa salarial devido às políticas públicas do período militar no Brasil, a figura feminina afirmou-se no setor administrativo das escolas. Desta forma também está delineado o cenário em Joinville relacionado ao gênero daqueles que ocupam o cargo de direção de uma escola.

A idade dos(as) diretores(as) foi outro aspecto analisado nesta etapa de caracterização do perfil dos participantes conforme consta no Gráfico1:

Gráfico 1 - Ano de nascimento e idade dos(as) diretores(as)



Fonte: Primária.

Verificou-se que 25 diretores(as) possuem idade entre 47 e 57 anos, perfazendo a maioria. Quanto aos demais, 9 participantes possuem idade entre 36 e 46 anos; 2 diretores(as) possuem idade entre 25 e 35 anos; 1 deles(as) possui idade entre 58 e 68 anos e 4 participantes não informaram a data de nascimento.

O tempo de docência dos(as) participantes em sala de aula antes de terem assumido a função de diretores(as) também foi verificado. Conforme os dados

²² Ester Pedreira de Melo, professora de renome e também a primeira mulher a ascender à posição de diretora escolar (Louro, 2007, p. 460)

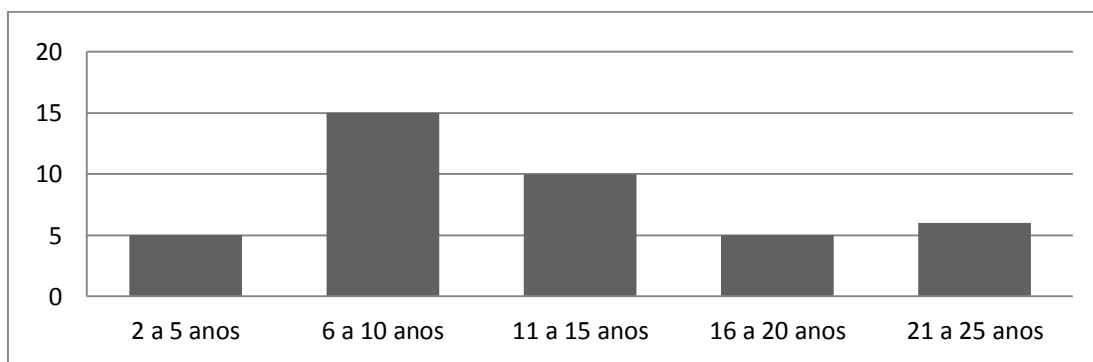
apresentados no Gráfico 2, observou-se que a maioria dos(as) participantes possuem de 6 a 11 anos de docência em sala de aula, seguidos daqueles que atuaram como docentes por 11 a 15 anos. Huberman (2000) indica que esses períodos – 6 a 15 anos de docência – remetem a momentos específicos do desenvolvimento profissional docente, que seriam caracterizados pela fase de diversificação e questionamentos. Esta fase é marcada, conforme Castro (2010) pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Na luta contra a rotina e o tédio o professor

[...] busca novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizados e mais bem remunerados do que a docência. Muitas vezes, nessa fase, o enfrentamento dos desafios, as condições de trabalho e o balanço do percurso profissional são marcados por incertezas e momentos de crise, desencadeando a fase de *questionamento* ou de *redelineamento* (CASTRO, 2010, p.2, grifos da autora).

Segundo Huberman (2000), o professor passa por diferentes fases na docência que podem ser definidas por mudanças que ocorrem ao longo do tempo, podendo determinar comportamentos, crenças e diferentes percepções dos professores diante do trabalho exercido. O autor utiliza o tempo de carreira para propor a existência de cinco fases que marcam o percurso da docência.

Conforme Castro (2010) os ciclos profissionais estão imbricados nos ciclos de vida do indivíduo, sem estarem atrelados à faixa etária, pois além da idade, muitos aspectos podem influenciar esses ciclos. Desta forma, “as características individuais, as oportunidades, os lugares, as condições do mercado de trabalho em diferentes épocas são determinantes dos ciclos profissionais, independente da idade da pessoa” (CASTRO, 2010, p. 1).

Gráfico 2 - Tempo de docência dos diretores em sala de aula



Fonte: Primária.

Dando continuidade às análises, verificou-se que cinco diretores(as) informaram possuir até 5 anos de docência. Dentre estes(as), D4 e D17 alegaram possuir 2 e 3 anos de docência respectivamente. Percebeu-se que essas informações não estavam em consonância com um dos critérios para candidatar-se a diretor(a) escolar, o qual indica ser necessário possuir 5 anos de experiência como docente na própria Rede Municipal de Educação para concorrer ao cargo (Joinville, 2011). Contudo é importante destacar que antes da promulgação do atual Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, os critérios para candidatar-se à direção escolar eram estabelecidos por meio da Lei 5152/2004 (JOINVILLE, 2004) na qual não era exigida experiência de 5 anos como docente na própria Rede.

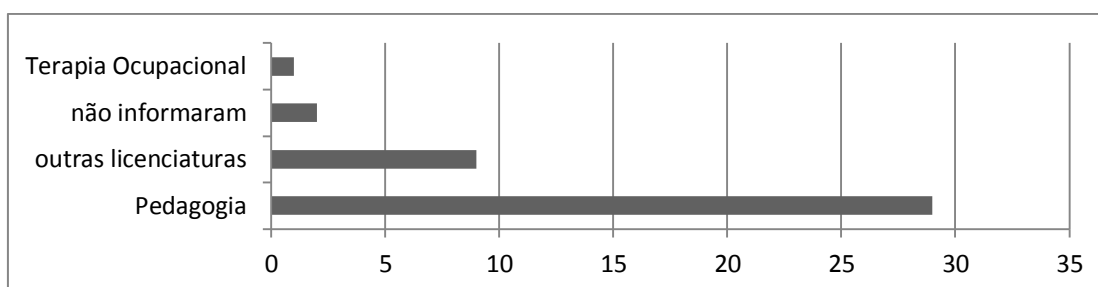
Diante do exposto, foi necessário reler os questionários desses dois participantes, para averiguação. Constatou-se que os(as) participantes D4 e D17, possuem experiência superior a cinco anos como diretores(as) escolares: D4 atua há 48 anos e D17 atua há 6 anos na direção, por isso ambos não se enquadram no critério descrito no parágrafo anterior, já que o requisito de tempo mínimo de 5 anos na docência na própria Rede Municipal de Ensino passou a ser exigido somente a partir de 2011. Conforme previsto no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville:

As funções de Diretor e Auxiliar de Direção serão exercidas por servidores efetivos da rede municipal de ensino, em cargos constantes do Plano de Carreira do Magistério, (verificar os 5 anos de experiência) providos em ato próprio pelo Secretário de Educação. (JOINVILLE, 2011, p.10)

Com o objetivo de conhecer a formação dos(as) diretores(as), primeiramente questionou-se sobre a formação acadêmica inicial e, em seguida, sobre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Averiguou-se no Gráfico 3 que 29 diretores(as) possuem curso superior em Pedagogia, 9 possuem graduação em outras Licenciaturas, 1 em Terapia Ocupacional e 2 participantes não informaram o curso.

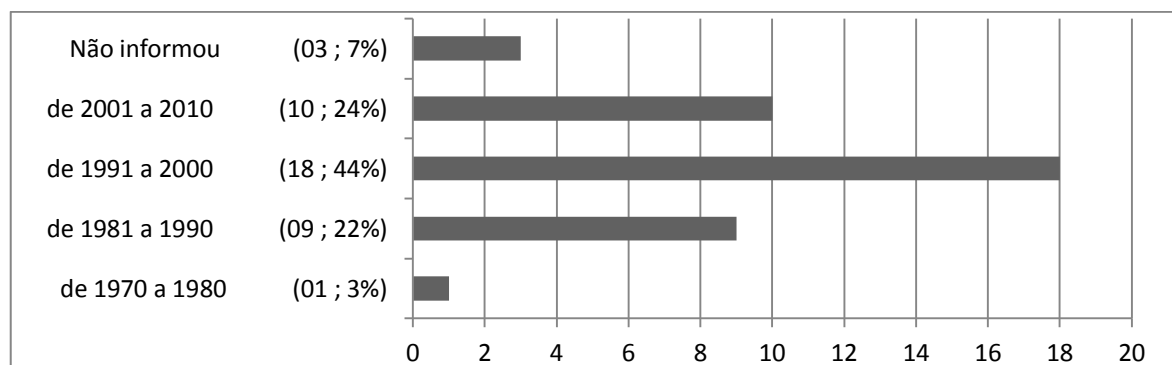
Gráfico 3 - Formação inicial dos(as) diretores(as) escolares



Fonte: Primária.

Em seguida, o Gráfico 4 apresenta o ano em que os(as) participantes concluíram a sua formação inicial. Verificou-se que 18 diretores(as) concluíram a graduação nos anos 1990, 10 terminaram o curso superior nos anos 2000, 9 graduaram-se na década de 1980 e apenas 1 na década de 1970. Três participantes não informaram o ano de término do Curso Superior.

Gráfico 4 - Ano de conclusão do Curso de Graduação dos(as) diretores(as)



Fonte: Primária.

Torna-se evidente que os(as) participantes da pesquisa – no que se refere à formação inicial – estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) artigo 62, o qual alega que: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

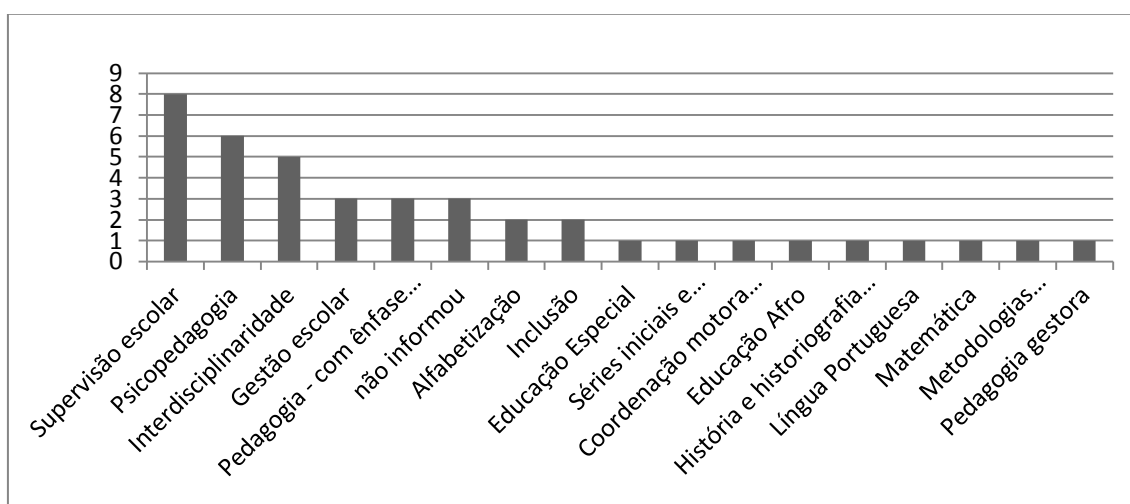
Considera-se relevante destacar que dos(as) 41 participantes, 4 informaram ter mais de uma graduação: D25 também cursou Pedagogia e Geografia; D27 possui Pedagogia e Filosofia como segunda e terceira graduação respectivamente; D37 realizou complementação de disciplinas após a sua primeira graduação em Pedagogia para ter habilitação também em Supervisão e Administração escolar e, D38 possui Pedagogia como segunda graduação.

A opção por uma segunda graduação pode ter ocorrido devido à necessidade de adequação às condições estabelecidas em lei para poder atuar como diretor(a) escolar, uma vez que de acordo com a LDBEN (1996) artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com relação à formação continuada em nível de Pós Graduação *lato sensu* verificou-se que dos(as) 41 diretores(as), 3 não responderam à questão. Contudo, 39 informaram possuir pós-graduação *lato sensu* em áreas bem diversificadas, conforme mostra o gráfico 5:

Gráfico 5: Formação em nível de Pós Graduação *lato sensu* dos(as) diretores(as)



Fonte: Primária.

Averiguou-se que dos 41 participantes, 8 diretores(as) possuem especialização na área de Supervisão Escolar; 6 em Psicopedagogia; 5 em Interdisciplinaridade; 3 em Gestão escolar; 3 em Pedagogia com ênfase em Administração e Supervisão escolar; 2 em Alfabetização; 2 em Inclusão; 1 em Educação Especial; 1 em Séries iniciais e Educação Infantil; 1 em Coordenação motora ampla e fina; 1 em Educação Afro; 1 em História e historiografia do Brasil; 1 em Língua Portuguesa; 1 em Matemática; 1 em Metodologias inovadoras aplicadas à Educação e 1 em Pedagogia Gestora.

Ressalta-se que no universo de 41 diretores(as), 2 não responderam à questão e dentre os 39 participantes respondentes, 14 possuem duas

especializações distintas e 3 deles(as) possuem três especializações em áreas diversificadas.

Como segunda especialização citada, 12 diretores(as) cursaram Gestão Escolar; 1 cursou Educação Especial e 1 cursou Psicopedagogia. E como terceira especialização, 2 participantes cursaram Gestão Escolar e 1 participante cursou Espanhol.

Notou-se um número pouco expressivo de diretores(as) que possuem especialização em Educação Especial e Inclusão, essa informação torna-se relevante para este trabalho considerando o objetivo central dessa investigação.

Constatou-se que na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, artigo 59, III) há indicação de que os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Ao interpretar o artigo anteriormente citado, Caiado, Campos e Vilaronga (2011) afirmam que “a formação de professores deveria contemplar, em todas as licenciaturas, um conteúdo que capacitasse o professor para o processo de ensino regular, cuja presença do aluno com deficiência é esperada”. Para as autoras, na maioria dos casos em que existe alguma disciplina com o conteúdo de EE, em razão da carga horária limitada, não há aprofundamento sobre o tema.

Com relação a Pós Graduação *stricto sensu*, somente 4 diretores(as) fizeram Mestrado: 3 na área de Educação e 1 em Ciências da Educação. Nenhum participante cursou Doutorado.

Uma das causas prováveis para um número tão baixo de diretores Mestres ou Doutores na Rede Municipal de Ensino pode dever-se ao fato do Mestrado em Educação ter iniciado a partir de 2011 em uma Universidade da cidade, sendo assim um curso recente em Joinville. Outra possibilidade pode estar relacionada às políticas públicas e à falta de investimentos em formações continuadas em nível de pós graduação *stricto sensu* para os docentes da educação básica.

Referente às formações continuadas cujos temas tenham relação com o AEE, dos(as) 41 diretores(as), apenas um(a) deles não respondeu à questão e 19 alegaram terem recebido formação com abordagem de temas relacionados ao AEE. Entretanto a maioria dos(as) participantes, mais especificadamente 21 diretores(as),

disseram que não tiveram formação que contemplassem temas relacionados ao AEE.

De dezenove diretores(as) que tiveram formação com temas relacionados ao AEE, seis disseram que a formação ocorreu no Curso de especialização; um respondeu que recebeu formação na própria escola; outro disse que a formação foi por meio do repasse da professora do AEE da escola; dois afirmaram terem recebido formação pela Secretaria Regional da Educação e Secretaria Municipal de Educação, no entanto não informaram o curso; um(a) informou ter feito o III Seminário da Educação Inclusiva, com carga horária de 60h, possibilitado pela Secretaria de Educação; outro(a) mencionou ter tido formação sobre a Síndrome de Down, autismo e altas habilidades, com carga horária de 160h, proporcionado pela Secretaria de Educação; um(a) deles disse ter feito Curso de aperfeiçoamento em atendimento a alunos especiais, com 40h, proporcionado pela Prefeitura Municipal de Joinville; outro(a) realizou cursos oferecidos quando trabalhou com apoio pedagógico, totalizando mais de 36h, proporcionados pelo MEC e Secretaria de Educação; um(a) afirmou ter participado do III Seminário de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, perfazendo 40h, proporcionado pela Secretaria de Educação de Joinville; e um(a) teve formação em Educação Inclusiva, com 40h proporcionado pela Secretaria de Educação.

Como se verifica, dentre os 41 participantes, 19 diretores(as) afirmam que participaram de cursos de formação continuada, todos com carga horária inferior à 80h. Neste caso, é possível destacar três aspectos que se configuram problemáticos no que se refere à profissionalização docente: a descontinuidade dos cursos de formação continuada, a desvinculação entre determinados temas educacionais, relegando alguns “conteúdos” da educação a um tratamento marginalizado (que inclusive reproduzem o movimento da sociedade, como apontado anteriormente) e por fim, a problemática do aligeiramento dos cursos de formação continuada.

Baseado nesses dados é pertinente questionar a respeito do objetivo de cursos realizados de forma aligeirada. De que maneira esse tipo de formação contribuirá para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial?

Nóvoa (1992, p. 25) complementa a reflexão ao afirmar que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.[...] Práticas de formação que tomem como

referência as dimensões coletivas e contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Dos(as) 21 diretores(as) que não tiveram formação com temas relacionados ao AEE, 1 alegou que não sente falta, 11 nada disseram sobre sentir falta, porém justificaram o porquê de não terem essa formação, 6 posicionaram-se que sentem falta e 3 diretores(as) nada escreveram no espaço destinado a observações.

O(a) participante (D5) declarou que “não sente falta porque a experiência já o ensinou muito e quando quer saber mais, ele faz pesquisas”.

Percebe-se nessa fala que o(a) diretor(a) enfatiza a sua experiência para justificar que não sente falta de formações relacionadas ao AEE.

Sobre os saberes da experiência, Candau (1996, p. 146) afirma que eles,

[...] fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.” [...]. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo.

Entretanto é preciso considerar a pluralidade de saberes que constituem a profissionalidade docente, visto que são saberes constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2010). Destaca-se que os saberes experienciais são importantes, todavia são permeados pelos demais saberes que fundamentam a prática docente.

Nóvoa (2011, p. 75) complementa ao afirmar que o conhecimento profissional docente:

[...] é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação.

Portanto “há um cuidado importante a ser tomado quando se fala da relação entre trabalho e experiência, uma vez que confiar apenas na própria experiência pode refletir uma prática docente espontaneísta” (CARDOZO, 2016, p. 68).

Diferentes justificativas foram dadas por 11 diretores(as) sobre o(s) motivo(s) de não terem tido formação na área de EE, conforme pode ser verificado em algumas falas:

As formações são voltadas para professores diretamente envolvidos no AEE (D41).
Na minha função de diretor não foi ofertado (D15).
Faltaram oportunidades. Acabei me envolvendo nos estudos direcionados à gestão escolar (D36).

Ao analisar as falas de (D41) e (D15), percebe-se que as formações são voltadas diretamente aos professores que trabalham no AEE, como se os alunos desse atendimento não fizessem parte de todo o contexto escolar, ficando o processo educacional sob a responsabilidade de apenas alguns docentes.

Da forma como (D36) se reporta é possível conjecturar que o AEE é compreendido como um serviço desvinculado das demais ações educacionais no interior da escola, reproduzindo inclusive, o processo de segregação vivido historicamente pelas pessoas com alguma deficiência, síndrome ou transtorno, nos demais setores da sociedade, bem como na própria educação.

Apenas seis diretores(as) disseram que sentem falta de formações sobre AEE e alguns(as) se posicionaram alegando que “precisamos cada vez mais entender e saber como lidar com estes alunos” (D6); “Sinto muita falta porque o conhecimento agrega em novas orientações e olhares em relação ao assunto” (D18); “Sinto falta, porém não estou com tempo para essa formação. Tenho buscado estudar através de textos, artigos” (D23).

Considera-se que a aproximação da teoria por meio da leitura de textos e artigos, é também uma ação de formação, entretanto, além da ampliação do universo de informações e conhecimentos, é preciso que haja um movimento de reflexão com o grupo de trabalho sobre as práticas diárias, com o propósito de melhorar a forma de trabalhar com os estudantes em seus contextos.

Baseado nos pronunciamentos anteriores entende-se que a formação docente precisa considerar a realidade de cada escola além de ser realizada em serviço. “Isso impõe o reconhecimento da complexidade desse espaço educativo que é a escola, que construído na/pela diversidade, precisa atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem de todos os estudantes” (BERNARDES, 2014, p. 93).

Ressalta-se que não se tem a intenção de culpabilizar os sujeitos nem a escola, no entanto pretende-se provocar um tensionamento diante da necessidade de se pensar em formações que proporcionem um embasamento teórico para que os professores possam sustentar as suas decisões e suas práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas, que segundo Pimentel (2012, p. 145),

[...] irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isso requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula, buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem.

Quando questionados sobre possuírem alguma experiência com estudantes que apresentassem alguma deficiência²³ na trajetória docente, dos(as) 41 diretores(as), 32 responderam positivamente e apenas 9 negaram.

Nessa mesma questão, oportunizou-se que os(as) participantes descrevessem como haviam sido essas experiências: 11 disseram que foi uma experiência difícil, 16 alegaram que não foi uma experiência difícil, 2 diretores(as) responderam que foi uma experiência desafiadora e outros 3 apenas nomearam a deficiência que o estudante possuía, sem detalhar a experiência.

Pode-se verificar a reincidência das palavras "dificuldade" e "difícil", nas narrativas de alguns(as) participantes. Alguns(as) especificaram que a dificuldade estava relacionada com a comunicação já que eram estudantes com deficiência auditiva.

Tive aluna surda. Apesar de algumas dificuldades de comunicação conseguia me entender com ela. Tinha uma boa aprendizagem. (D3)
Tinha dificuldade com aluno surdo. (D10)
Em 1999 tive um aluno com surdez na então 2ª série. Tive muitas dificuldades para trabalhar com ele porque não dominava libras. A mãe dele me auxiliava muito porque na escola não havia esse auxílio na época. (D23)

Acredita-se que as dificuldades de comunicação entre professores, colegas e estudantes surdos ainda permanecem nas escolas, visto que os ouvintes não têm conhecimento da língua brasileira de sinais.

Devido às dificuldades ocasionadas pelas questões de linguagem, "observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade" (LACERDA, 2006, p. 165).

²³ No instrumento de coleta de dados, foi questionada experiência apenas com estudantes com deficiência, ao invés de estudantes público-alvo da EE. Verificou-se esse item depois que os questionários já haviam sido devolvidos, impossibilitando a alteração do termo.

Diante deste contexto, defende-se a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às especificidades dos estudantes surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de sua aprendizagem escolarizada.

Outras dificuldades estavam relacionadas ao não saber-fazer, à falta de orientação e de formação adequada para atuar com estudantes com deficiência:

Não muito exitosa. Não fui orientada adequadamente. (D16)
 Logo no início que foram inseridos no processo foi bastante difícil. Pouca formação e informação, poucos recursos. Ausência de um acompanhamento sistemático pela escola e Rede. (D21)
 Deficiência Física e intelectual com 38 alunos em sala e sem auxiliar. Sem suporte e sem orientação devida. Síndrome de Down: idem. (D39)
 Difícil, pois na época tinha muito pouco conhecimento a respeito, porém foi de grande valia poder passar por essa experiência. (D8)

O fato de não possuírem formação adequada para trabalhar com estudantes público-alvo da EE pode criar um sentimento de "não saber fazer" atrelado à sensação de que o que se está ensinando não está sendo apreendido pelos sujeitos. Esse "não saber fazer" pode provocar sensação de paralisia dificultando a ação docente. Diante desse cenário, é possível perceber que os desafios da inclusão na educação,

[...] não são apenas constatações objetivas, mas também são vivenciados "na pele", como sentimentos de impotência e frustração. Tais sentimentos, por sua vez, interligam-se a um discurso frequente dos docentes sobre a falta de preparo para trabalhar com estudantes com deficiência (CARDOZO, 2016, p. 65).

As dúvidas, o medo, a incerteza de como agir, parecem normais quando se está diante de uma situação nova que exige a criação de estratégias para viabilizar práticas que conduzam a caminhos sobre os quais justamente pouco se sabe.

Sobre isso, Cardozo (2016, p. 66) faz algumas reflexões:

[...] estarão algum dia os professores preparados para lidar com a diferença, com o novo, com o imprevisível? Se a noção que permeia o discurso da falta de preparo for a de que estar preparado significa estar pronto, estar acabado, então se compreende que este preparo, tão esperado, não acontecerá. O que pode acontecer é um preparar permanentemente, utilizar a dúvida, a insegurança, o despreparo e a impotência como terreno para a problematização, a crítica, a reflexão e a construção coletiva de caminhos para se trabalhar com o que emerge de novo no contexto escolar.

Alguns(as) participantes relatam dificuldades na adaptação da criança à escola, dos demais estudantes em relação a ela e dos profissionais que com ela trabalham: "Percebi que dependendo da deficiência é muito difícil a adaptação da criança, do profissional que a atende e dos colegas que passam a conviver com a

deficiência” (D38). Diante desse pronunciamento pode-se perceber uma das formas como a diferença é compreendida na escola, em que o enfoque é dado ao estigma. Assim, aquele que tem uma deficiência é tratado por sua característica mais marcante para um contexto que é formatado para a homogeneidade.

Nesse contexto, Meletti (2006) acresce que a condição de deficiência é algo que não se restringe ao indivíduo e que depende do julgamento do outro para se efetivar sendo esse juízo sustentado pelo conjunto de normas e valores utilizados para caracterizar tal condição em um determinado momento histórico. Por sua vez, a estigmatização determina a qualidade das interações entre o indivíduo e seu grupo social, as quais passam a ser mediadas pelo estereótipo a ele impingido. A autora acrescenta:

Ocorre a coisificação e desumanização do estigmatizado, já que o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito. (*ibid.* p. 7)

Ao analisar as respostas dos(as) participantes sobre experiências que não exaltaram qualquer dificuldade, verificou-se que alguns(as) foram bem sucintos e utilizaram expressões ou frases curtas para descrevê-las: “Positiva” (D14); “Maravilhosa” (D17); “Sempre aprendemos com o outro” (D22); “É uma atividade gratificante” (D28); “Foi muito gratificante. Você aprende a lidar com o ser humano respeitando seus limites. Entender cada pessoa como ela é” (D11).

Diante das falas anteriores, pode-se fazer um contraponto. Na medida em que alguns(as) diretores(as) ressaltam os aspectos negativos e conseguem explicar melhor detalhando sobre as suas dificuldades ao trabalhar com estudantes com deficiência, os(as) diretores(as) que consideram o trabalho de forma positiva resumem seus discursos, sem aprofundar ou caracterizar essas experiências. Outro aspecto evidenciado é que as experiências pelos participantes “elogiadas” se concentram neles(as) mesmos e não nos estudantes. Em nenhum momento eles(as) falam sobre quais êxitos os estudantes tiveram com tais experiências positivas e nem sobre como isso impactou na rotina da escola.

Acredita-se que o fato de alguns(as) diretores(as) terem passado por experiências positivas como docentes antes de assumirem a gestão, pode impactar na sua atuação como diretor(a) escolar. É importante a ser considerado na medida em que a história pessoal, formativa e profissional deste(a) docente poderá revelar

particularidades da sua atuação na gestão escolar, se considerando que a deficiência “é compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida, experienciada, em permanente relação do sujeito com os outros [...] é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela” (MELETTI, 2013, p. 14).

Conforme a autora supracitada é preciso compreender a pessoa com deficiência como uma infinidade de possibilidades a serem descobertas e vividas no encontro entre as diferenças.

É impossível alterar o modo como concebemos a deficiência sem estabelecer interações efetivas com a pessoa com deficiência e, para isso, o contato e a convivência são fundamentais. Por outro lado, não devemos desconsiderar que, dependendo do modo como as interações forem implementadas e mediadas, podemos intensificar e cristalizar o preconceito (MELETTI, 2013, p. 25).

Diante do exposto, presume-se que o fato de alguns(as) diretores(as) terem vivenciado momentos positivos como docentes de estudantes com alguma deficiência poderá contribuir nas suas ações como gestor(a) e conseqüentemente intervir no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE.

Outra experiência positiva foi descrita como “grandiosa com muito estudo e dedicação” (D19). No entanto, esse(a) participante não esclarece se os estudos foram proporcionados pela escola em formações continuadas ou se foram realizados de maneira individual.

Verificou-se também no relato de alguns(as) participantes que o estudante com deficiência realizava as atividades com vontade de aprender e possuía ajuda dos colegas diante das suas limitações, sendo possível confirmar que as relações interpessoais podem auxiliar no processo de escolarização dos estudantes:

Tive um aluno com distrofia muscular. Foi uma experiência rica e triste, pois ele faleceu após 2 anos como meu aluno. Ele era um menino maravilhoso e cheio de vontade de aprender. Se alfabetizou e era muito inteligente. Tinha 9 anos. (D24)

Tive uma aluna cadeirante na educação infantil, foi muito bom, consegui com que os demais alunos participassem e ajudassem a amiga na realização de todas as atividades. (D31)

Conforme Vigotsky (1998), a constituição humana resulta de um processo de desenvolvimento cujas raízes constituem a vida de cada sujeito bem como sua inserção, interação e aprendizado no convívio social. Sua teoria, considera que o desenvolvimento de cada ser humano é um processo mediado por instrumentos simbólico-representacionais, pois ocorrem nos processos interativos quando

atividades externas se tornam atividades individuais internas, reconstruídas nas trocas do sujeito-outro/objeto social.

Mello e Teixeira (2012), baseados nos estudos de Vigotsky, acrescentam que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos. “Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem” (*ibid.* p. 3). Os autores ainda explicam que

[...] neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal (*ibid.* p. 3).

Com base nessa abordagem, acredita-se que todos os estudantes, mesmo aqueles com características que podem comprometer parte de seu desenvolvimento, são capazes de aprender, desde que a interação com o grupo social crie condições para que isso ocorra. Por isso entende-se que uma escola, um espaço de recreação, uma sala de aula, deve oportunizar momentos de trocas entre os sujeitos para que os diferentes signos pré-existentes sejam incrementados por novos signos na (re)elaboração de conceitos numa dialética constante.

Seguindo com as definições dos(as) participantes sobre suas experiências com estudantes que apresentavam alguma deficiência, averiguou-se que a convivência possibilitou além de aprendizado, amadurecimento profissional e diversificação das práticas pedagógicas: “Tive alunos surdos. Foi um aprendizado na prática de como é o mundo do surdo, bem diferente do ouvinte, principalmente nas interpretações” (D34). “Tive aluno [...] com Síndrome de Down, [...] com Hidrocefalia e [...] com surdez. Trabalhar com essas crianças foi de um grande amadurecimento profissional e a partir deles que aprendi a trabalhar com práticas pedagógicas diversificadas” (D36).

Por meio desses depoimentos percebe-se que há formas de interações diversas entre as pessoas, aquelas que são consideradas em um momento como sendo geradoras de dificuldades, em outros momentos podem proporcionar vivências diferenciadas, expressando o que Vigotsky defende sobre uma situação

objetiva ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos.

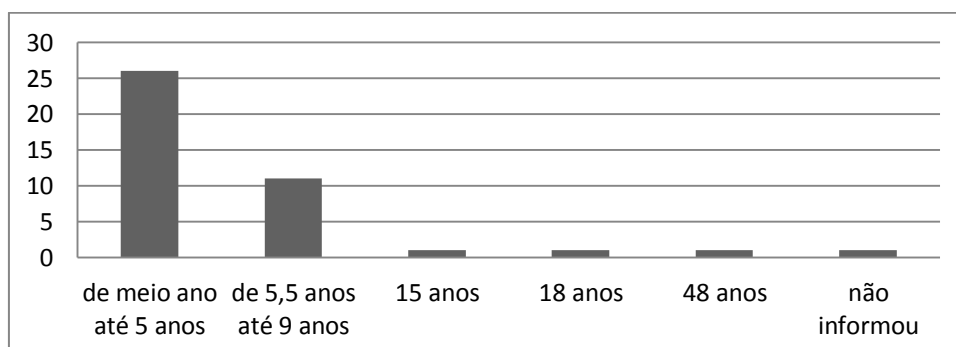
Essas vivências sob a perspectiva de Vigotsky (2010) são compreendidas como elementos existentes que determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente do sujeito.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (*ibid.* p. 686).

Constatou-se que as experiências docentes com estudantes público-alvo da EE, positivas ou negativas, ocorreram em um período histórico e em contextos escolares diferentes. Contudo entende-se que essas experiências podem nortear a ação dos(as) diretores(as), ressignificando as concepções que possuem acerca do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE e por sua vez, essa ressignificação de concepções poderá ser disseminada entre os profissionais que trabalham na escola.

Outro dado analisado está relacionado ao tempo de experiência dos participantes na função de diretor(a). Constatou-se que os(as) profissionais apresentam uma variação entre meio ano a 48 anos de atuação, conforme mostra o gráfico 6:

Gráfico 6: Tempo de atuação como diretor(a) escolar



Fonte: Primária

A maioria dos(as) diretores(as) está na função de gestão há pouco tempo (de 6 meses a 5 anos). Acredita-se que essa característica possivelmente seja advinda da mudança promulgada na lei 5254/2004, que define a “forma de provimento ao cargo de direção” já citada anteriormente (JOINVILLE, 2004).

Todavia, apesar de a legislação indicar que há um processo indireto de eleição para direção escolar, a presença de diretores(as) há pouco tempo na função decorre da mudança de gestão municipal, processo que implicou na troca de vários(as) diretores(as), seguindo a lógica de ser esse, um cargo de confiança.

Após a caracterização dos(as) participantes desta pesquisa encaminha-se para a segunda etapa da análise dos dados, a qual discutirá como os(as) diretores(as) escolares compreendem o AEE.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DO(A) DIRETOR(A) ESCOLAR

O presente capítulo é constituído pelo resultado das análises referentes ao que os(as) participantes desta pesquisa entendem sobre o AEE.

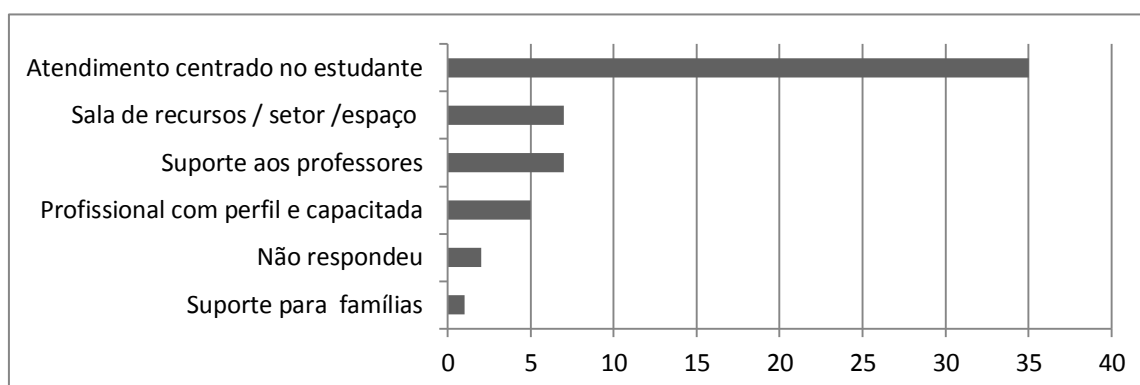
4.1 O entendimento do(a) diretor(a) escolar sobre o Atendimento Educacional Especializado

Nesta primeira categoria analisou-se o AEE segundo a concepção²⁴ dos(as) diretores(as) escolares: O que é e a quem se destina o serviço, bem como o entendimento que os(as) diretores(as) possuem sobre o trabalho realizado pelos professores do AEE. Optou-se por criar subcategorias, para melhor organização dos dados e compreensão dos resultados das análises.

4.1.1 Atendimento Educacional Especializado na concepção do(a) diretor(a)

Com relação ao que os(as) diretores(as) escolares entendem por Atendimento Educacional Especializado, verificou-se disparidade entre as respostas, conforme pode ser visto no Gráfico 7:

Gráfico 7: Indicadores sobre o entendimento dos(as) diretores(as) sobre o AEE



Fonte: Primária

²⁴ Concepções entendida neste trabalho como “[...] frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo” (FUCK, 2014, p, 23).

Na maioria das recorrências²⁵ encontradas nas respostas dos(as) participantes da pesquisa, o AEE é visto como um trabalho centralizado no estudante.

Essa centralidade pode ser observada em alguns relatos em que os(as) participantes consideram o AEE como o serviço que “apoia o desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades” (D8); “especializado para alunos com síndromes ou deficiências. É o especializado em metodologias para essas especificidades” (D34); [...] onde o aluno tem um atendimento diferenciado, onde se procura trabalhar suas potencialidades, ajudando em suas dificuldades para que possa participar ativamente nas atividades na sua sala de aula” (D37)

Conforme pesquisas realizadas por Bernardes (2014) com professoras do AEE e por Fuck (2014) com professoras das classes comuns nessa mesma Rede de Ensino, pode-se observar convergência nas respostas das professoras e dos(as) diretores(as) em sua maioria entendem o AEE como o serviço que tem o estudante público-alvo da EE centralizado no processo.

Segundo Fuck (2014), as professoras que participaram de sua pesquisa explicitaram ter conhecimento de que o Atendimento Educacional Especializado tem como função trabalhar no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE, por meio da utilização de diferentes recursos. Contudo criam expectativas de que, na SRM, o professor especializado auxilie o estudante a amenizar ou eliminar as suas dificuldades e compreender os conteúdos e participar das aulas.

Esses dados permitem que “se faça a proposição de que a centralidade no estudante evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado”/corrigido no estudante, já que “não está pronto” para tal aprendizado” (BERNARDES, 2014, p. 104, grifos da autora) por não fazer parte de um padrão homogêneo esperado pela escola.

O mecanismo instituído é de culpa aos estudantes, o qual, à primeira vista, mira a deficiência da pessoa e não a pessoa que possui uma deficiência. Valoriza-se no estudante o “não-ter” condições para a aprendizagem. O “ter” talvez nem seja visto, ou o seja, mas principalmente como “carregando” algo

²⁵ O indicador de recorrência está relacionado à quantidade de vezes que uma expressão é repedita por um mesmo participante e/ou ele e os demais, podendo ultrapassar o número de participantes. De acordo com Franco (2012, p. 60), “[...] em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado”.

que impede a aprendizagem. Tal cenário conduz a uma inclusão perversa do estudante no contexto escolar (BERNARDES, 2014, p. 111).

Prosseguindo com as análises, percebeu-se por meio de 5 reincidências nas respostas dos(as) diretores(as) que o AEE também é compreendido como o atendimento realizado por um profissional com perfil e capacitado.

Pessoa **com perfil e habilidades** (D9) (Grifos meus)
 Uma modalidade de ensino oferecida pela Rede Municipal, cumprindo uma normativa do MEC **por um profissional capacitado** [...] (D21) (Grifos meus)
 [...] **professor especializado** para ensinar alunos com deficiências globais ou físicas. (D24) (Grifos meus)
 [...] onde o aluno tem oportunidade de aprimorar o seu conhecimento **junto com um professor com mais capacitação** nas áreas das dificuldades cognitivas, emocionais e outras. (D35) (Grifos meus)

Ao mencionar “pessoa com perfil e habilidades” (D9) e “profissional capacitado” (D21) acredita-se que os diretores estão se referindo ao docente especializado.

Com relação à ação pedagógica do docente especializado, a resolução CNE/CEB nº 4/2009 define grande demanda de atividades conforme podem ser averiguadas a seguir:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2009, artigo 13º)

Ao atribuir o trabalho realizado no AEE a um único profissional, os(as) diretores(as) podem estar também incorrendo no “entendimento de que apenas o trabalho da professora especializada com o estudante é o suficiente (e/ou

substitutivo) para auxiliá-lo e/ou apoiá-lo em sua aprendizagem” (BERNARDES, 2014, p.108).

A autora complementa que

[...] a função de professor especializado concebida como um trabalho isolado pode levar ao entendimento dos demais envolvidos no processo de escolarização de que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante é apenas do AEE, já que não há essa articulação com os demais profissionais da escola. O trabalho assim entendido e praticado admite que este não necessariamente precise acontecer no contexto escolar, já que não há as conexões com a sala de aula comum (BERNARDES, 2014, p. 103).

O AEE também é compreendido pelos(as) diretores(as) como um espaço, uma sala ou um lugar, um "setor especializado em atender os alunos." (D10); "uma sala de recursos que auxilia as crianças que necessitam de atendimento especializado na área pedagógica." (D22); "um espaço próprio com instrumentos próprios e professor especializado para ensinar alunos com deficiências globais ou físicas." (D24); "salas multifuncionais" (D38).

Complementando, outros(as) diretores(as) entendem que o AEE :

É o espaço onde o aluno tem oportunidade de aprimorar o seu conhecimento junto com um professor com mais capacitação nas áreas das dificuldades cognitivas, emocionais e outras. (D35, Grifos meus)

É o setor na Escola onde o aluno tem um atendimento diferenciado; onde se procura trabalhar suas potencialidades, ajudando em suas dificuldades para que possa participar ativamente nas atividades na sua sala de aula. (D37, Grifos meus)

É possível inferir que na concepção desses(as) diretores(as), o AEE só acontece nas escolas que possuem as Salas de Recursos Multifuncionais, reforçando ainda mais o entendimento de práticas desarticuladas entre o ensino regular e o atendimento especializado. As Salas de Recursos Multifuncionais “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

É preciso compreender que uma sala com recursos materiais específicos “constituem-se em caminhos, pois o que deve ser fundamentalmente garantido ao aluno com deficiência é o seu direito de acesso aos conteúdos escolares” (FUCK, 2014, p. 111).

A autora supracitada acresce que “para que o recurso possa ajudar a eliminar as barreiras, é necessário que não fique restrito ao espaço da SRM, mas faça parte do contexto escolar do aluno” (*ibid.* p. 112).

Para Garcia (2009), o AEE desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, com função suplementar e complementar ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não contribui para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado. Mantém-se “a opção pelo modelo hegemônico de educação especial, mais especializado que pedagógico mais centrado nos recursos que nos conhecimentos” (*ibid.* p. 4).

O AEE também é entendido como suporte aos professores da sala regular, como pode ser percebido nos seguintes depoimentos:

- [...] Atendimento para dar suporte aos professores que trabalham em sala com esses alunos (D1).
- [...] É um suporte para o professor regente (D4).
- [...] para auxiliar os professores em sala e oferecer estratégias para desenvolver as competências possíveis daquele aluno (D9).
- Suporte para sala de aula [...] (D17).
- [...] colaborando com os professores na elaboração de estratégias e materiais (D10).

Compreende-se principalmente na fala de D10, que o foco está na elaboração de materiais e criação de estratégias por parte do professor da SRM.

Verificou-se que apenas um diretor percebe o serviço do AEE com maior amplitude como aquele que dá “suporte para professores, alunos e famílias” (D18).

Ao analisar o conjunto de respostas dos diretores destaca-se a compreensão do AEE como um trabalho fragmentado, centrado no estudante público-alvo da EE, realizado por uma professora especializada em uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao restringirem direcionamento, responsabilidade e espaço do AEE os diretores podem tornar ainda mais complexo o acesso do estudante público-alvo aos conteúdos pedagógicos escolarizados. Acredita-se que para atingir o objetivo do AEE de eliminar barreiras, não basta trabalhar com o estudante e suas necessidades educativas diferenciadas de maneira segregada. Torna-se fundamental “um repensar e (re)planejar das atividades por parte dos professores, do suporte da equipe pedagógica e da direção, além do apoio de toda a comunidade escolar.” (FUCK, 2014, p. 115)

Ressalta-se que a compreensão apresentada pelos(as) diretores(as) sobre o AEE está condizente ao que é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ante ao exposto Michels (2006, p. 408, grifo da autora) acresce que:

[...] por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira [...]

Essa mesma autora nos indica que é no embate entre a proposição política e o cotidiano que a escola vai se constituindo e se organizando. “É justamente nessa relação que se faz importante refletir sobre a política educacional em curso e o papel atribuído à educação e à escola no Brasil” (MICHELS, 2006 p. 408).

Diante dessa conjuntura, se o AEE não tiver condições de envolver toda a comunidade escolar e realizar um trabalho que envolva estudantes, professores, funcionários, equipe diretiva e famílias, tenderá a ser compreendido e praticado como nos moldes anteriores ao que era oferecido fora da escola para estudantes público-alvo da Educação Especial, realizado de forma segregada em espaços diferenciados.

A manutenção de velhos modelos mediante novas políticas pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica. (MICHELS, CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 6).

A compreensão dos(as) diretores(as) sobre o trabalho de AEE restrito a uma sala (SRM), no qual o atendimento aos estudantes público-alvo da EE esteja sob a responsabilidade de um professor especializado, contribui para manter a lógica da segregação e tenderá a substituir as atividades escolarizadas (necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos) por ações técnicas e adaptativas, na direção de um “empobrecimento dos conteúdos” conforme o termo mencionado pelas autoras supracitadas.

Diante dessas constatações questiona-se o quanto há de consciência por parte do(a) diretor(a) nesta reprodução de um modelo de Educação Especial segregatório.

É relevante destacar que os discursos legais podem respaldar esse entendimento apresentado pelos(as) diretores(as) sobre o AEE compartmentado sem que eles tenham consciência de tal fato.

Ainda sobre os discursos legais, Vaz (2013, p. 44) corrobora que eles têm um “caráter impositivo e direcionador que muitas vezes utiliza argumentos com caráter humanista para convencer a população sobre seus objetivos”. A autora também acresce que [...] a abrangência dos discursos de convencimento e adesão é muito significativa e faz parte de uma concepção de sociedade cuja intenção primordial é manter as relações antagônicas entre o capital e o trabalho (*ibid.* p.44-45).

Conforme França (2008), as políticas educacionais não são simplesmente incorporadas pelos profissionais da escola, mas sim, interpretadas e ressignificadas pelos indivíduos que nela atuam.

Ante ao exposto, acredita-se que os(as) diretores(as) podem estar se apropriando da legislação a partir de suas concepções e esta apropriação pode ocorrer tanto por meio de movimentos hegemônicos como por movimentos contra hegemônicos.

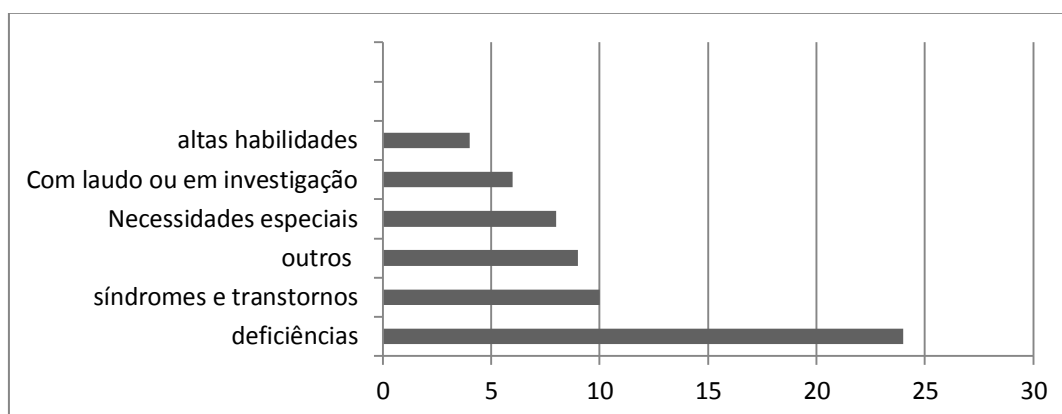
4.1.2 A quem se destina o Atendimento Educacional Especializado sob a ótica do(a) diretor(a) escolar

Nesta subcategoria teve-se o propósito de analisar a quem se destina o AEE, na visão dos(as) diretores(as) escolares, ou seja, quem eles(as) entendem ser o público-alvo da EE.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da EE é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao analisar as respostas dos(as) participantes, verificou-se diversidade nos dados referentes aos seus entendimentos com relação ao público-alvo da EE. Devido a isso, optou-se por elencar indicadores constituídos pelo número de reincidências encontradas nas falas dos(as) diretores(as) como pode ser observado no Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8: Indicadores sobre o público-alvo de AEE na visão dos(as) diretores(as)



Fonte: Primária.

Os dados referentes a quem os(as) 41 diretores(as) consideram estudantes público-alvo da EE, foram agrupados em 6 indicadores: estudantes com deficiência (24 reincidências); estudantes com síndromes e transtornos (10 reincidências); estudantes com necessidades especiais (8 reincidências); estudantes com laudo ou em investigação (6 reincidências); estudantes com altas habilidades (4 reincidências) e outros (abrangendo: estudantes com dificuldades de aprendizagem; estudantes que precisam de atendimento diferenciado; estudantes com TDAH) (9 reincidências)

Conforme a maioria das reincidências, os(as) participantes entendem que os estudantes com deficiência, síndromes e transtornos constituem o público-alvo da EE. Essa compreensão pode levar os(as) diretores(as) a orientar um trabalho pedagógico voltado para o que falta no estudante enfatizando os aspectos clínicos em detrimento ao ensino de conteúdos escolarizados.

A despeito Garcia (2008, p. 17) acresce que

[...] o trabalho pedagógico voltado a sujeitos com deficiência [...] vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à Educação Básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente. Tais

elementos associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino fundamental, privilegiando a atenção aos primeiros, reforça pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana.

Diante disso, “ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para os alunos com deficiência é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica” (GARCIA, 2008, p. 21).

Constatou-se também por meio de 7 reincidências que os(as) diretores(as) definem os estudantes público-alvo da EE tanto como aqueles que possuem ou não laudo médico, como também aqueles que ainda estão em investigação:

Alunos com deficiência que apresentem dificuldades nas áreas mentais, ou físicas que **apresentem laudo ou não**, dependendo do caso. (D6 – Grifo meu)

Os que possuem laudo clínico; porém não concordo que necessariamente devem ter laudos. Para mim depende das necessidades (D29- Grifo meu)

Alunos com laudo médico e crianças que são investigadas (D22- Grifo meu)

Esses dados permitem inferir que o laudo não é determinante para que o estudante seja atendido no AEE. Verifica-se, em um primeiro momento, que se dá importância para o laudo como pré-requisito para o encaminhamento dos estudantes ao AEE, contudo percebe-se que há possibilidade de encaminhamentos sem a presença de laudos.

Nesse cenário, a maior interrogação concentra-se nos estudantes que, de acordo com as falas dos(as) diretores(as), “estão em investigação” ou estão com “avaliação em andamento”. Esse dado pode indicar que há uma expansão do grupo de estudantes a serem atendidos pelo AEE, além daqueles considerados público-alvo da EE.

Desta forma, a escola identifica e organiza em outro grupo os estudantes que não aprendem conforme os padrões esperados e se encontram em defasagem na aquisição de conteúdos, reproduzindo os moldes usados anteriormente nas salas de apoio (já extintas no município de Joinville) por meio de atendimento diferenciado no contraturno e segregado dos demais colegas da sala. Tais ações demonstram que a escola, de forma geral, não tem dado conta de ensinar grupos cuja heterogeneidade

implique em metodologias diferenciadas, que atendam às necessidades educacionais específicas de cada sujeito, precisando buscar suporte fora da sala de aula regular.

Em se tratando da presença ou não de laudos, Dorziat (2013) relembra que a Educação Especial era vista sob uma perspectiva eminentemente clínica e "toda a perspectiva de educação era realizada a partir do diagnóstico médico que indicava as limitações e deficiências dessas pessoas para então - e a partir da detecção do problema - ser feito algum trabalho pedagógico" (*ibid.* p. 188).

De acordo com informações obtidas junto ao Núcleo de Educação Especial de Joinville²⁶ até o ano de 2013 o município informava ao Censo Escolar do INEP, como sendo público alvo da EE, os estudantes que possuísem laudo. Contudo em janeiro de 2014, foi publicada a Nota Técnica Nº 4/2014 que trata da orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos considerados da EE no Censo Escolar. Este documento esclarece que não se pode considerar imprescindível apresentação de laudo do estudante, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de cautela na medida em que o laudo "pode ser bastante prejudicial se, como aconteceu ao longo da história da educação especial, for colocado como o único e mais importante indicador, predeterminando o sujeito a partir de suas limitações". (DORZIAT, 2013, p. 188-189)

Por sua vez, Jannuzzi (2004, p. 10), salienta que:

[...] o modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

A condição de deficiência, não se restringe ao indivíduo e depende do julgamento do outro para se efetivar. "Julgamento este sustentado pelo conjunto de normas e valores utilizados para caracterizar tal condição em um determinado momento histórico" (MELETTI, 2006, p.4).

²⁶ Informações obtidas por meio de mensagens via correio eletrônico (e-mail) em 16/09/2016.

Conforme a autora supracitada,

O ideal de homem é uma abstração, uma referência que traz consigo um conjunto de características e atributos (papéis sociais, competências, valores, crenças, expectativas) que se configura como parâmetro do que deve ser considerado normal, melhor, desejável em um dado contexto. O ideal de homem assume contornos e formas distintas em cada grupo social e em cada contexto histórico e cultural, dependendo das transformações sociais que vão se processando, das relações de poder instituídas, das idealizações (abstrações) que se tem de mundo, de sociedade e das expectativas sociais depositadas em cada segmento e em cada indivíduo [...] Ser identificado como não correspondente ao padrão idealizado faz com que seu lugar social, seu status, seus papéis, suas interações sejam permeadas e validadas por essa idealização. O que significa, inclusive, ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade na qual está inserido. (*Ibid.* p. 5- 6)

Dando continuidade às análises, observou-se a presença de 4 reincidências nas respostas dos(as) participantes que entendem os estudantes com altas habilidades/superdotação pertencentes ao público-alvo da EE.

A proposta de AEE para os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) “tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, [...] ampliando o atendimento, com vistas no desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos” (Freitas, 2013, p. 153).

Segundo a autora supracitada,

O aluno com AH/SD manifesta suas características nas áreas atendidas pela escola (áreas cognitivas, arte e algumas áreas corporais-cinestésicas) e também expressa seus interesses e suas habilidades fora da escola. Quando suas áreas de interesses não forem contempladas pelo atendimento educacional regular, o desinteresse, a desmotivação, o tédio e até o subdesempenho podem se constituir numa forma de manifestação dos sujeitos com AH/SD não identificados. E, não raramente, essa manifestação é erroneamente confundida com diferentes patologias como, por exemplo, o *défict* de atenção, a hiperatividade e a dislexia. (*Ibid.* p. 262)

Conforme informações fornecidas pelo Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Joinville-NEE (2015), um grupo de professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais no AEE passaram a se reunir, a cada 15 dias, desde o segundo trimestre de 2015, para estudar sobre como identificar e atender os estudantes com AH/SD, orientar as famílias e fortalecer as parcerias. De acordo com o supervisor do NEE, já foram identificados 200 estudantes com domínio científico/artístico acima da média, entretanto estima-se que haja um número bem maior. Em outubro de 2015, Joinville promoveu o 2º Encontro Municipal de Educação Especial: altas habilidades/ superdotação. A iniciativa contribuiu para a

formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado-AEE a fim de garantir apoio necessário aos estudantes com AH/SD.

A iniciativa é importante, porém, mais uma vez o que se percebe, é um conhecimento especializado sendo trabalhado de forma restrita, para um grupo peculiar de docentes, voltado a um público específico de estudantes, podendo reforçar os moldes segregatórios tão familiares à Educação Especial.

Na sequência, ressalta-se que o indicativo “outros” foi usado para abarcar estudantes com dificuldades de aprendizagem, alunos que precisam de atendimento diferenciado e estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH²⁷.

Ao se referir ao público-alvo do AEE como “todos os alunos que precisam de um atendimento especializado além da sala de aula” (D11), os diretores englobam um grupo de estudantes, que não são legalmente considerados foco da EE. Acredita-se que essa concepção está enraizada nos modelos de homogeneidade em que todos são, segundo Meletti (2006), classificados da mesma forma, independente de suas singularidades.

Seguindo com as definições dos participantes, verificaram-se 8 reincidências nas respostas dos diretores que entendem como público-alvo da EE aqueles estudantes que possuem necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais. Esse entendimento pode estar relacionado aos termos usados em resolução anteriores, como na Resolução CNE/CEB 2/2001 que definia como público-alvo da EE, os estudantes com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Contudo essa designação passou a não ser mais utilizada visto que “abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil”. (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 108).

Sintetizando as análises realizadas até o momento, com relação ao entendimento dos participantes sobre o público-alvo da EE que deve ser atendido pelo AEE, os diretores demonstram ter conhecimento daquilo que está posto na lei e

²⁷ Diferentemente das políticas federais e municipais, de acordo com a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), o público-alvo da Educação Especial engloba pessoas com deficiência, condutas típicas (transtorno global do desenvolvimento-TGD, **transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade-TDAH**) e altas habilidades/superdotação.(grifos nossos)

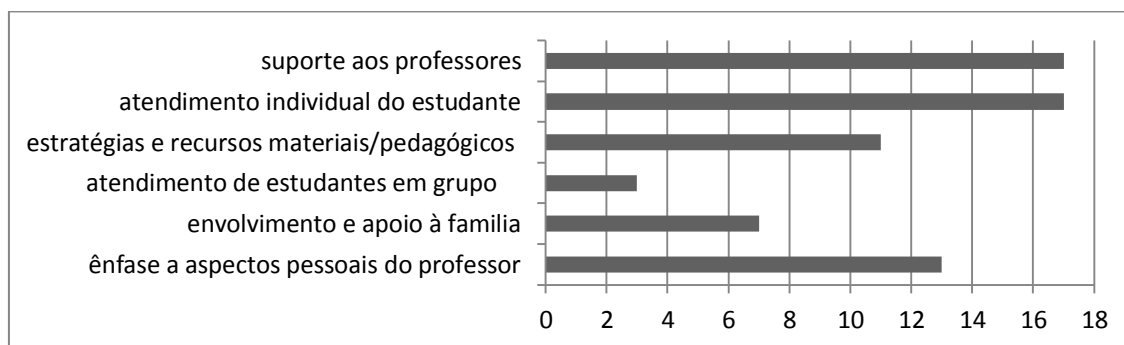
das “normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento” (LIBÂNEO, 2015, p. 179).

Alguns relatos dos(as) participantes, porém, demonstram que superar conceitos que fizeram parte da legislação e da própria história da Educação Especial é um processo mais longo e complexo e que não se faz por decreto. Mas há de se considerar parte da função do(a) diretor(a) manter-se atualizado acerca dos termos promulgados na legislação, conceitos e pressupostos que os embasam não só para acatá-los, mas principalmente para, de forma crítica, analisá-los em suas dimensões política e ideológica juntamente com os demais profissionais da escola. Ressalta-se que esse movimento de reflexão crítica dependerá dos fundamentos teóricos que embasam as concepções e ações de cada sujeito.

4.1.3 O entendimento do(a) diretor(a) sobre o trabalho desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado

Quando questionados sobre como deve ser desenvolvido o trabalho pelo professor do AEE, verificou-se grande diversidade nas respostas. Os dados foram organizados em indicadores e podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 9: O trabalho do professor do AEE na visão dos(as) diretores(as)



Fonte: Primária

O serviço de AEE é visto como suporte aos professores do ensino regular por 17 diretores(as), conforme pode ser constatado:

- O professor do AEE deve dar suporte aos professores fazendo com o corpo docente formação em serviço. (D2)
- [...] deveria ter um momento para reflexão junto ao professor da sala de aula do ensino fundamental. (D13)
- Como já disse deveria ser voltado a orientar os professores da escola [...] dando suporte aos docentes. (D29)
- Como auxílio ao professor e professor auxiliar. (D34)
- [...] auxiliando os professores de sala a superar dificuldades. (D5)

Alguns utilizam a palavra “parceria” para designar como entendem a realização do trabalho como suporte aos demais docentes:

Parceria com o professor de sala. (D14, grifo meu)
 Em total **parceria** com o professor de sala de aula. (D19, grifo meu)
 Em **parceria** e contato permanente com os professores [...] (D22, grifo meu)
 [...] deve trabalhar em **parceria** com o professor de sala de aula. (D8, grifo meu)

Entende-se que o termo parceria tenha sido usado para expressar a ação de colaborar²⁸ com o outro.

No entanto a pesquisa de Bernardes (2014) constatou que a parceria entre as professoras da sala comum e do AEE no ensino fundamental nas escolas de Joinville, acontece esporadicamente, na maioria das vezes quando a professora do AEE percebe a necessidade ou quando a professora da sala comum solicita. Ainda conforme a autora, as professoras das SRM de Joinville possuem carga horária de 40 horas semanais e isso poderia indicar maiores possibilidades de interlocução do serviço com toda a comunidade escolar. Entretanto, a quantidade de estudantes em atendimento, a falta de formação continuada e a própria organização escolar, “podem ser fatores que dificultem o trabalho e a busca pela parceria” (*ibid.* p. 102).

Entende-se que a ação do(a) diretor(a) escolar pode facilitar as interlocuções entre os professores da sala de aula comum e os professores especializados visando um trabalho docente com foco na aprendizagem do estudante.

Libâneo (2015, p. 225, grifos nossos) acresce que:

[...] as práticas de organização e gestão, a gestão com participação enquanto processo de aprendizagem, o trabalho colaborativo estão a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem. [...] o que faz a diferença entre as escolas é o grau em que tais práticas concorrem para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, uma escola bem organizada e gerida é aquela que **cria as condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas** que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos tenham **êxito em suas aprendizagens**.

Contudo, diante das discussões versadas no segundo capítulo deste trabalho, questiona-se: terá o(a) diretor(a) escolar autonomia para viabilizar mudanças na

²⁸ Colaborar: Trabalhar em comum com outrem; agir com outrem para a obtenção de determinado resultado; ter participação em obra coletiva. **Colaborar**. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/parceria>> (Acesso em: 10/07/2016).

organização escolar e criar condições didático-pedagógicas que permitam que todos os alunos tenham **êxito em suas aprendizagens?**

Parte-se da compreensão de que autonomia é a “situação de quem tem liberdade para pensar, decidir e agir” (AULETE, 2012, p. 90), por isso entende-se que os(as) diretores(as) não exercem a sua autonomia na totalidade, já que precisam seguir uma hierarquia e um controle das instâncias superiores. Em outras palavras, pode-se dizer que o(a) diretor(a) “rende-se a ser executor de determinações, exigências e incumbências estatais” (PREVIATTI e CASTANHO, 2007, p. 396).

Essas incumbências estatais, na sua maioria desconhecem as peculiaridades das escolas e orientam como se todas as unidades fossem idênticas numa tentativa de homogeneização, sem levar em consideração que a escola é formada por sujeitos e sua diversidade.

Em meio às reflexões supracitadas, Previatti e Castanho (2007, p. 399) enfatizam que:

A escola é uma grande prestadora de contas para os órgãos superiores. As exigências são feitas através de relatórios, censos, preenchimentos de fichas e formulários, que sobrecarregam a secretaria e a direção prejudicando seu trabalho.

Ainda com relação à autonomia, Barroso (1996) acresce que nos sistemas públicos de ensino os(as) diretores(as) possuem uma autonomia relativa já que “é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização” (*ibid*, p. 20). O autor complementa que:

A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio, com suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

Concorda-se com a relatividade da autonomia do(a) diretor(a), os recursos materiais, humanos e financeiros são controlados pelas Secretarias de Ensino e pelo Ministério da Educação. A matriz curricular e os conteúdos a serem ministrados também são definidos pelo governo, sem considerar a realidade e o contexto em que cada escola está inserida.

Outro fator que engessa a ação e a autonomia dos(as) diretores é a burocracia. Conforme Previatti e Castanho (2007), o cotidiano escolar é repleto de exigências burocráticas “que acabam comprometendo muito o papel que a escola deveria cumprir: a transmissão e construção de conhecimento” (*ibid*, p. 398). Ainda segundo reflexões das autoras anteriormente mencionadas, a burocratização escolar molda e controla tudo o que é feito na escola e atinge não só as questões administrativas, como também as pedagógicas.

Não obstante, os(as) diretores(as) também entendem que o trabalho do professor do AEE deve ser desenvolvido com o atendimento individualizado ao estudante “[...] conforme a especificidade de cada aluno” (D1), por meio do “[...] planejamento de acordo com as necessidades do aluno” (D11).

É inegável que o trabalho individualizado com os estudantes também faz parte do processo educacional e se faz necessário, no entanto não pode limitar-se aos atendimentos na SRM. O trabalho individualizado também precisa ocorrer nas salas regulares e em todos os espaços escolares frequentados pelos estudantes.

Sobre o trabalho do professor especialista, Fuck (2014, p. 131) acresce que este

[...] visa a contemplar as especificidades observadas no coletivo, aquilo que o aluno não conseguiu realizar no grupo e com o grupo, que necessitam de maior investigação, de proposições diferenciadas, de recursos, de adaptações que só adquirem significado quando do individual retornam para o coletivo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e participação do aluno.

Alguns(as) diretores(as) também entendem que o trabalho realizado pelo professor do AEE está relacionado a aspectos pessoais desse profissional. “O professor precisa ser bem dedicado e esforçado” (D1); “Ele deve ser um profissional que tenha paciência, respeito” (D8); “Com dedicação, estudo, amor acima de tudo” (D15); “Com muito carinho, paciência, inovação e dedicação” (D17); “Com eficiência, tempo, amor, dedicação no contra turno” (D25); “De forma coerente, consciente, com total dedicação e envolvimento” (D41).

Diante de tais posicionamentos pressupõe-se que deva existir um perfil para trabalhar com estudantes público-alvo da EE. Para Santos (2016, p. 92-93), ao assumir essa postura, valoriza-se “a dimensão afetiva e relacional da prática pedagógica, mas pouco menciona outras dimensões igualmente importantes, como saberes e técnicas pedagógicas”.

Ressalta-se que o professor se constitui por meio de especificidades da profissão docente sendo necessário que ele tenha domínio dos métodos pedagógicos, técnicas e saberes condizentes a sua prática. Trata-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais que segundo Roldão (2005, p. 14) "dão corpo a um saber profissional, um elemento central no exercício da profissão, que se consubstancia essencialmente na ação de ensinar".

Ao compreender o professor especializado por meio de adjetivos afetivos, os(as) diretores(as) tiram "o foco do que confere à docência o *status* de profissão e lhe diferencia das demais atividades profissionais" (SANTOS, 2016, p. 77).

Para trabalhar com a educação escolarizada é preciso que o profissional tenha formação condizente com a profissionalidade docente, entendida por Sacristan (1995) como o conjunto de conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Sabe-se da importância de o professor primar também pelo aspecto relacional, mas o que se destaca aqui é a sua função enquanto docente, considerando que as práticas e a cultura organizacional se constituem em um sistema de significação socialmente compartilhado que influenciam professores e estudantes.

Nesse contexto, o(a) diretor(a) tem um papel fundamental na constituição da cultura organizacional, portanto sua concepção sobre o trabalho dos professores pode abrir espaço para o aprendizado dos estudantes ou justificar o não aprender destes.

Assim, esse entendimento dos(a) diretores(as) sobre o professor especializado a partir de um perfil voltado à questão relacional e afetiva, possibilita que se compreenda o ensino fora de um contexto de cultura e de conhecimento sistematizado e pode levar ao entendimento de que para ser professor de estudantes público-alvo da EE, basta ser afetuoso, carinhoso e dedicado, como se a sua função docente fosse apenas cuidar e assistir os estudantes. Pensar desta maneira pode fomentar uma deterioração ainda maior da qualidade da atuação pedagógica e a desqualificação do trabalho docente.

Outra proposição referente ao entendimento dos(as) diretores(as) sobre o trabalho do professor do AEE é que o seu trabalho precisa ser desenvolvido por meio de estratégias diferenciadas, em que o docente "[...] deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos" (D2); "Com estratégias diferenciadas [...] na

obtenção de material pedagógico”(D5); “Procurar sempre estratégias que vão além daquelas já desenvolvidas em sala de aula”(D23); “Trabalhando um conjunto de atividades apropriadas para cada tipo de transtorno / deficiência; utilizando recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma a complementar a formação dos estudantes”(D36).

Entende-se por estratégias pedagógicas toda a ação em que o docente se apropria por meio da utilização de recursos pedagógicos (materiais, visuais ou sonoros) com finalidades educativas. Conforme Eiterer e Medeiros (2010), o recurso pedagógico é aquele que pode auxiliar a aprendizagem de conteúdos pelos estudantes, intermediando os processos educacionais intencionalmente organizados pelos educadores na escola.

O que torna a ação, o material ou o recurso efetivamente pedagógico é a intenção do professor, a concepção que o docente possui em relação à aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

É importante destacar a necessidade de haver um planejamento estruturado com a definição prévia dos objetivos a serem alcançados por meio da utilização dos recursos pedagógicos. O fato de matricular as crianças e apenas mantê-las inseridas nas salas, não lhes garante o direito ao ensino. É preciso que todos os estudantes tenham acesso aos recursos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares.

Acredita-se que muitos objetos que não têm caráter educativo podem ser utilizados como recursos pedagógicos, dependendo da criatividade e intencionalidade do professor.

Dentre os diferentes materiais que podem ser usados pedagogicamente, destacamos os audiovisuais e aí podemos elencar impressos como o jornal, a música popular, os documentários e mesmo outras obras como a fotografia, que não são produzidas com a finalidade específica de educar, ou seja, de mediar a aprendizagem, mas são trazidas para esses contextos pelos educadores com a finalidade de alcançar com os educandos uma determinada atitude, procedimento ou conceito. Poder-se-ia lançar mão, ainda, de uma gama variada de aparelhos e objetos como rádio, televisão, telefone celular, tecidos, utensílios domésticos, materiais recicláveis, dentre outros. Todo recurso a que se recorre na escola com finalidade pedagógica, ou seja, com vistas à construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um recurso pedagógico (EITERER e MEDEIROS, 2010, p.03).

Apesar de haver uma infinidade de recursos pedagógicos, é importante reforçar que “o que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente

pedagógico são os objetivos [...] a finalidade educativa e a maneira como, de fato, constituem-se [...] em um meio de favorecimento da aprendizagem” (EITERER e MEDEIROS, 2010, p.03). Desta forma, entende-se que o recurso pedagógico deve ter como finalidade última o aprendizado e o acesso ao conhecimento escolarizado. Não se trata de adaptar o estudante à escola de acordo com uma concepção homogênea e sim, um meio, uma forma, um mediador para que o conhecimento seja apreendido por todos que estão na escola independente de suas singularidades.

Ao seguir com as análises, verificou-se por meio de 7 recorrências que o trabalho do(a) professor(a) de AEE também está relacionado à família. Segundo o entendimento dos(as) diretores(as), o professor de AEE precisa “incentivar o envolvimento da família” (D1); “[...] trabalhar em parceria com as famílias” (D8); realizar o “atendimento a alunos e famílias” (D10, D18, D22 e D27).

Concorda-se que o envolvimento com os familiares dos estudantes é de suma importância já que a família é o primeiro sistema em que sujeito se insere e por meio do qual começa a estabelecer vínculo social.

Varela, Del Castilho e Lacasa (2010, p. 159) acrescentam que a escola e a família são “juntamente com outros cenários, contextos de atividades, espaços habitados por crianças onde ocorre um processo permanente de aprendizagem e educação”. Por esse motivo, é importante encontrar “vias de comunicação entre ambos os contextos” e “estender pontes” que contribuam de alguma forma para a melhoria de comunicação estreitando as relações entre a família e a escola.

Contudo, há que se atentar para possíveis relações entre a família e escola, nas quais a primeira seja responsabilizada pela aprendizagem escolarizada ou pelo fracasso no processo de escolarização como já denunciaram Patto (1999) e Moisés (2001).

Embora constatado que na visão da maioria dos(as) diretores(as) o trabalho do professor especializado é compreendido como sendo realizado de forma isolada com atendimentos individualizados dos estudantes, 3 recorrências indicam que os(as) diretores(as) compreendem o trabalho do professor de AEE como aquele que é realizado com estudantes em grupos: “[...] os alunos devem ser agrupados por dificuldades similares, para que estes possam evoluir juntos” (D35); “[...] atendimentos em grupo” (D1 e D37).

Entende-se que por meio da interação com o outro em diferentes ambientes, o estudante terá condições de ampliar suas possibilidades de aprendizagem,

contudo as ações em grupos precisam ocorrer entre todos os estudantes (não somente entre os que pertencem ao público-alvo da EE) e em todos os contextos da escola, principalmente nas salas regulares para que os estudantes consigam se apropriar (dentro de sua temporariedade) de conceitos e conteúdos trabalhados.

Conforme Libâneo (2015, p. 275-276),

[...] A tradição da teoria histórico-cultural considera a aprendizagem como um processo socialmente mediado, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem estão situadas num determinado contexto de cultura, de relações, de conhecimento, dentro de uma estrutura formal. [...] os significados e sentidos subjetivos internalizados a partir de práticas sócio culturais e institucionais dependem de um sistema de significação socialmente compartilhado que aparece no interior dessas práticas e na cultura da escola. [...] O ensino, portanto, deve ser entendido como situado num sistema de atividades em que as práticas sócio culturais e institucionais dão configuração à aprendizagem das pessoas e as pessoas podem intervir na transformação dessas práticas. As transformações internas no sistema envolvem ações coletivas, num processo de aprendizagem expansiva por meio do debate, negociação e cruzamento de diferentes perspectivas e conceitualizações.

Partindo dessa discussão, defende-se o ensino mediado pelas trocas coletivas dos estudantes entre si e dos estudantes com os docentes. Libâneo (2015) complementa que, ao trabalharem com propostas pedagógicas inspiradas em Vigotsky, os docentes sabem que “a sala de aula é um lugar de trocas de significados, de representações, de negociação, de debate. Não é um lugar apenas de adquirir cultura, mas de compartilhar significados e culturas” (*ibid.*p.277).

Após análise do entendimento dos(as) diretores(as) sobre o trabalho dos professores de AEE, é pertinente ressaltar que a este docente compete uma lista de atribuições que vai desde a elaboração e confecção de recursos materiais, orientação às famílias, domínio de tecnologia assistiva, articulação da Sala de Recursos Multifuncionais com o professor da sala comum, atendimentos de estudantes individualizados e em grupos, entre outras... “Parece-nos que todas as atribuições referentes à inclusão aqui propostas são de função do professor especializado, cabendo a ele implementar esta proposta, como único responsável por ela” (BOROWSKY, 2010, p.59).

Aderir a essa concepção do trabalho docente no AEE pode restringir as possibilidades de atuação dos professores. Ao diretor cabe uma abordagem da função docente, seja ela por meio do AEE ou pelo ensino regular, que enfoque o direito de acesso a conteúdos que favoreçam o desenvolvimento deste estudante, independente da modalidade de ensino.

Afinal, para que a escola existe?

Tendo em vista a complexidade de se entender o papel da escola e da educação na atual conjuntura, consideramos importante ressaltar que partimos do princípio de que a função da escola é ensinar o conhecimento produzido historicamente e, por meio dele, proporcionar condições para que o aluno consiga refletir sobre a sociedade de forma crítica com vistas a transformá-la (VAZ, 2014, p. 16).

Da mesma forma, Saviani (2012) compreende a escola como espaço que deve possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado com o objetivo do sujeito se conhecer historicamente e conhecer o mundo, apreendendo condições de enfrentamento para transformá-lo.

No que tange ao acesso ao conhecimento como uma possibilidade de transformação social, Borowsky (2010) salienta que ao se pensar em transformações na sociedade, entende-se que a educação pode contribuir para essa transformação, mas não pode transformar a sociedade sozinha. A autora acrescenta:

Em uma sociedade como a nossa, em que o sistema capitalista que tem por base a exploração do trabalho e tem como características básicas as contradições e as desigualdades, não encontraremos soluções [apenas] na educação. Tais problemas são intrínsecos do sistema capitalista. Para transformarmos essas relações exploratórias e desiguais, precisamos pensar em mudanças na estrutura da sociedade. A educação pode sim e deve contribuir, mas ela sozinha não poderá solucionar problemas oriundo dessa ordem social (BOROWSKY, 2010, p.125).

Entretanto, da forma como os(as) diretores(as) percebem o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE diante da organização posta aos estabelecimentos de ensino, “a política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser a função da escola ao propor um espaço de socialização, convivência e caridade” (VAZ e GARCIA, 2015, p. 2).

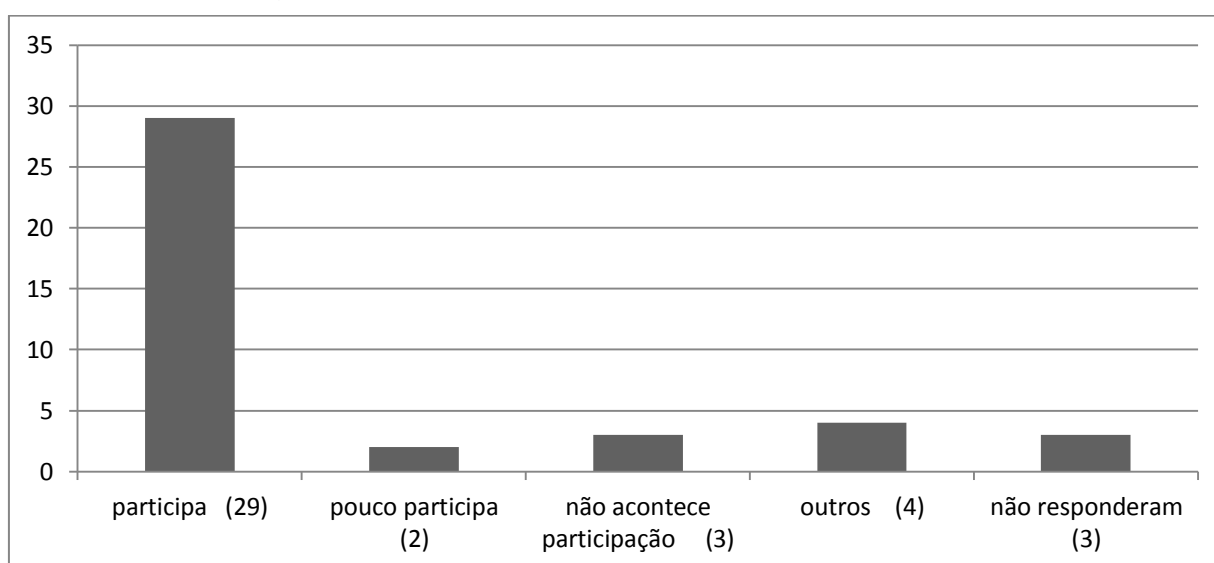
4.1.4 O professor de AEE e sua participação nos processos coletivos da escola

Para realizar a discussão a seguir elucida-se que processos coletivos escolares são todas as ações que envolvem um grupo de pessoas com objetivos voltados ao processo de escolarização dos estudantes, como por exemplo: (re)elaboração do PPP, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, assembleias de

associações de pais e professores, eventos culturais, científicos e desportivos, reunião com as famílias, formações em serviço e todos os procedimentos que tiverem relação com o contexto escolar.

Os(as) diretores(as) foram arguidos sobre a participação do professor do AEE nos processos coletivos da escola, como por exemplo, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros e, no gráfico a seguir, é possível constatar se essa participação acontece:

Gráfico 10: A participação do professor do AEE nos processos coletivos da escola



Fonte: primária

No universo de 41 diretores(as), 29 afirmaram que os professores do AEE participam dos processos coletivos da escola. Desses(as), 13 descreveram sobre esta participação, visto que na questão havia um espaço para que pudessem tecer seus comentários:

O professor do AEE participa dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento dos alunos e também para os professores (D8).

Participa dando informações, esclarecimentos aos demais colegas que trabalham com os alunos, na sala de aula regular e nos atendimentos com a Orientação Educacional e Supervisão Escolar (D37).

É uma professora maravilhosa, ela está sempre conversando e dando sugestões aos professores, participa de todas as reuniões, projetos e tudo o que a escola programa: feiras, mostras, etc. (D35).

Observa-se nos relatos supracitados que a participação do professor do AEE ocorre em diferentes contextos escolares. Já para outros(as) participantes, “a professora sempre tem um espaço para estar falando com os professores, sobre os alunos e também ajudando os professores nas dúvidas” (D26); “Relatar a participação e a evolução das crianças nesse processo” (D22); “[...] é um momento onde são compartilhados os avanços, necessidades e através dos resultados planejamos novas metas e ações” (D9); “Apoio pedagógico ao docente de sala de aula. Retroalimentação constante em reuniões e diversos” (D40). Contudo os diretores não comentam em que espaços e nem como ocorre essa participação, muito embora não fosse esse o questionamento.

Verificou-se também ênfase dada à importância do professor do AEE e sua participação nos processos coletivos da escola, por meio de expressões como **fundamental, imprescindível, bastante significativa**, conforme podem ser visualizadas na íntegra nos discursos a seguir:

É fundamental [...] (D6, grifo nosso)

Importante seu envolvimento no processo, pois **está capacitado para opinar e conduzir uma discussão, no entorno do aluno sobre o seu atendimento** (D41, grifo nosso).

Sempre imprescindível a participação para inserir cada vez mais os alunos com deficiência e **sugerir atividades ou estratégias** para o grupo de professores (D23, grifo nosso)

Bastante significativa pois é ele **o elo** entre os alunos especiais e a escola. (D30, grifo nosso)

Analisando-se essas falas, percebe-se que os(as) diretores(as) transferem a responsabilidade pelas ações do AEE ao professor especializado e criam expectativas de que ele terá as respostas para os desafios que surgirem durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE, já que **“é a pessoa indicada para contribuir e auxiliar os outros profissionais como trabalhar e lidar com estes alunos, avaliar, incluir”** (D6, grifo nosso).

Ao mencionar sobre a participação do professor do AEE nos processos coletivos da sua escola, D5 alega que ocorre de maneira efetiva e o professor vai “explicando alguns processos, relatando experiências, nível de aprendizagem das crianças atendidas”. Ressalta-se que no entendimento deste(a) diretor(a), a participação do professor do AEE nos processos coletivos da escola é centrada no que diz respeito ao aluno público-alvo da EE.

No indicativo “outros”, optou-se por agrupar 4 reincidências que não foram incorporadas aos demais indicadores, devido ao fato dos(as) diretores(as) terem

usado conjugações do verbo dever²⁹ para responderem a indagação, conforme verifica-se a seguir:

O professor **deverá** estar presente em todos os eventos educacionais. O professor contribuirá muito no processo educacional conforme itens anteriores. (D11, grifo nosso)

O professor do AEE **deveria** ter participação efetiva em todas as ações da escola. (D13, grifo nosso)

Deveria ser contínua, com oportunidades de opinar (D29, grifo nosso)

Devem participar. Esse profissional tem muito a contribuir (D27, grifo nosso)

O uso das expressões “devem” “deveria” ou “deverá” dá a conotação de algo que precisaria ter acontecido, podendo-se inferir que a participação do professor do AEE nos processos coletivos ainda não se dá como esperado.

Sintetizando a análise dos dados dessa subcategoria, pode-se dizer que na visão da maioria dos(as) diretores(as) a participação dos professores do AEE ocorre nos processos coletivos da escola, contudo suas falas apontam para uma participação limitada e pontual.

4.2 A acessibilidade e os recursos disponíveis para a viabilização do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que os(as) diretores(as) atuam

Nesta categoria tem-se o propósito de analisar os dados referentes à organização das escolas municipais de Joinville com relação à acessibilidade arquitetônica e recursos materiais disponíveis para a viabilização do AEE.

Ao serem indagados sobre a presença do serviço de AEE nas escolas em que atuam, 31 diretores(as) informaram que sim e 10 diretores(as) alegaram que não, justificando como motivo principal pelo não oferecimento do serviço o fato dos estudantes serem atendidos em escolas polos das imediações.

É pertinente destacar que em pesquisa realizada por Fuck (2014) nesta mesma Rede de Ensino Municipal foi constatado que atender a várias escolas, além de dificultar o acompanhamento dos alunos em atividades, também pode inviabilizar

²⁹ "dever" significa estar obrigado a; ser necessário; ser provável que. *In* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/dever> [consultado em 01-02-2017].

o planejamento das atividades em conjunto com o professor da Sala Comum, impedindo que haja articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.

Referente à questão da articulação pedagógica, Michels, Carneiro e Garcia (2012) acrescentam que essa ação depende da gestão das redes de ensino e das condições de realização do trabalho docente nas escolas de ensino regular. Também é preciso considerar a proporção de salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado em relação ao número de escolas e de alunos da educação especial em cada rede de ensino. Sobre condições já analisadas pelas autoras, referentes à realidade educacional brasileira, realizar articulações pedagógicas tornam-se muito difíceis, tendo em vista a frequência rarefeita dos atendimentos e a remota possibilidade de reunir os professores regentes com os professores do AEE em meio às rotinas escolares. “Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente” (GARCIA e MICHELS, 2014, p. 401-402).

Apenas um(a) diretor(a) (D31) justificou-se dizendo que não tem alunos com deficiência na sua escola. Outro(a) diretor(a) (D33) alegou que a escola só tem um aluno com Síndrome de Down e o mesmo recebe atendimento no NAIPE³⁰. Outros(as) dois(as) participantes disseram que “É uma escola do campo e não comporta um espaço adequado para este trabalho” (D36); “Não há espaço” (D38), remetendo a ideia de que o AEE deve ser oferecido por meio de um local adequado e específico para a viabilização do serviço.

Segundo informações fornecidas³¹ pelo supervisor do Núcleo de Educação Especial de Joinville, todas as 83 escolas municipais de Joinville oferecem o AEE.

³⁰ “Núcleo de Assistência Integral ao Paciente Especial é um serviço público de referência da Secretaria Municipal de Saúde de Joinville, criado em 13 de março de 2002 Trabalha com uma equipe multidisciplinar que desempenha diversos programas para habilitar e/ou reabilitar o deficiente, promovendo sua inclusão social e melhorando sua qualidade de vida. O NAIPE busca exercer a intersectorialidade trabalhando com todas as instituições que alinhem a missão de promover a inclusão. Realiza campos de estágio em algumas áreas, por meio de convênios com instituições de ensino que ampliam nossos atendimentos. Para ingresso na instituição, a pessoa com deficiência intelectual (ou suspeita) deverá possuir o Protocolo de encaminhamento preenchido por profissionais graduados da área de saúde e entregá-lo em nossa sede. O formulário está disponível no site da Secretaria Municipal da Saúde ou pode ser retirado no NAIPE”. Disponível em <<https://saude.joinville.sc.gov.br/conteudo/13-NAIPE.html>> (Acesso em 15/11/2016).

³¹ Informações fornecidas via correio virtual (e-mail) em 16/09/2016.

Contudo, 10 diretores(as) alegaram não haver AEE nas escolas em que atuam. Acredita-se que a disparidade entre os dados ocorre devido à concepção que alguns(as) diretores(as) possuem sobre o AEE como o serviço realizado no espaço ocupado pela SRM .

Para os(as) diretores(as) que responderam positivamente à questão referente ao oferecimento de AEE nas escolas em que atuam, questionou-se se o serviço era oferecido apenas para alunos de sua escola ou se a instituição era escola-polo.

Do universo de 41 diretores(as), 20 responderam que atendem somente estudantes de sua própria escola. Outros(as) 11 participantes disseram que as escolas em que atuam são denominadas escolas-polos, em que, 3 delas atendem estudantes de 4 escolas e 7 delas atendem estudantes de 2 escolas. Apenas um(a) participante não respondeu o número de escolas que a sua escola-polo atende.

Conforme averiguado por Bernardes (2014), diante da complexidade que envolve o trabalho das professoras de AEE, ainda “incorpora-se em seu trabalho a responsabilidade de utilizar recursos financeiros próprios para acompanhar estudantes e professores das escolas-polo” (p. 119). A autora também constatou em sua pesquisa, que a maioria das 28 professoras que atendem nas escolas-polo da Rede Municipal de Joinville,

[...] possui complexas e limitadas condições de trabalho para fazer e manter parceria com os demais profissionais da escola, o que contribui para que o seu trabalho se dê de forma isolada pela própria distribuição do AEE no município. [...] Como consequência da quantidade de escolas/CEI está também o volume de estudantes em atendimento e acompanhamento, a cargo de uma única professora especializada. As constatações sobre a quantidade de escolas/CEI e estudantes sobre a responsabilidade de uma única professora remetem para uma sobrecarga de trabalho, o que indica a intensificação e possível precarização do trabalho dessas profissionais. (*Ibid.* p.120-121).

A autora supracitada também averiguou que há excesso de estudantes sob a responsabilidade das professoras especializadas, degradando o trabalho e contribuindo para que se pense que a proposta de AEE não é eficaz. “Tal situação põe em xeque o direito à escolarização dos (as) estudantes com deficiência e o crédito à perspectiva inclusiva da Política Nacional de EE” (*ibid.* p. 123).

Verificou-se também em pesquisa realizada por Fuck (2014) que o atendimento de várias escolas por meio de escolas-polo, dificulta tanto o acompanhamento dos estudantes em atividades do ensino regular, quanto o planejamento em conjunto com o professor da sala comum. Contudo, apesar do

sistema de escola-polo não resolver todos os problemas, “para a realidade do município, esse atendimento ainda é algo novo e exige um constante repensar dos profissionais envolvidos no seu processo de implementação” (*ibid.* p.68).

Dando continuidade às análises, outro critério constatado foi com relação à acessibilidade arquitetônica presente nas escolas. É necessário que a acessibilidade cumpra critérios que envolvam a especificidade do ser diferente, caso contrário, estará contribuindo para a exclusão (DORZIAT, 2013).

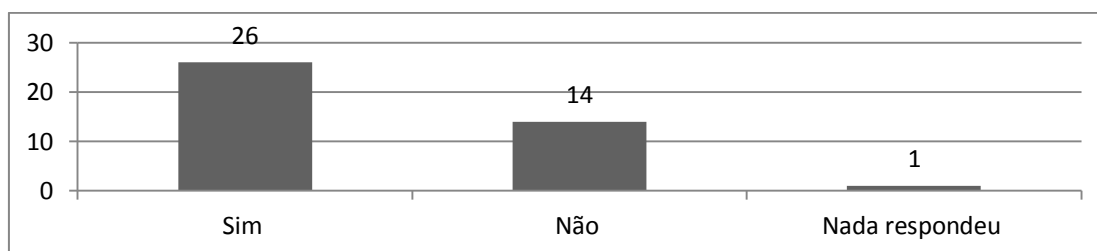
Os espaços das escolas devem ser planejados e construídos a partir da premissa de que todos tenham a possibilidade de utilizá-lo, de forma segura, com autonomia e independência.

Conforme a lei nº 13.146/2015, art. 3º inciso I e IV acessibilidade é:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, s/p)

No entanto, os dados apresentados no gráfico 11 mostram que a realidade se apresenta diferentemente do ideal:

Gráfico 11: A acessibilidade arquitetônica presente nas escolas conforme os(as) diretores(as)



Fonte: Primária

Pode-se verificar que dos(as) 41 diretores(as), 26 responderam que suas escolas possuem acessibilidade arquitetônica, 14 responderam negativamente ao questionamento e apenas um(a) participante não se manifestou.

Os dados suscitam duas possibilidades de análise. A primeira refere-se ao entendimento que cada diretor tem sobre o que significa acessibilidade e a segunda aponta para a necessidade de ampliar os investimentos neste aspecto.

Segundo Manzini (2005, p.32), “a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado”. Ainda, conforme o autor, é

possível “criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares” (*idem*).

Ressalta-se que as adaptações podem levar algum tempo e até mesmo anos para serem implantadas, já que se trata de um processo que demanda investimentos e repasses de instâncias superiores.

Por causa disso foi criado o Programa Escola Acessível³² a partir do Decreto nº6.094/2007 (BRASIL, 2007), que por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 2013a) pode disponibilizar recursos financeiros para escolas públicas das redes municipal, estadual e do Distrito Federal, com o objetivo assegurar a acessibilidade arquitetônica e possibilitar a compra de materiais e equipamentos de alta tecnologia assistiva³³.

As escolas contempladas, conforme relação anual publicada em Resolução FNDE/PDDE – Escola Acessível, efetivam cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, onde inserem o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos. (BRASIL, 2013b)

Ressalta-se que o repasse do recurso não ocorre simultaneamente à publicação da listagem de escolas que poderão ser contempladas. Para fazer parte da listagem, é preciso que as escolas tenham informado anteriormente ao Censo Escolar a quantidade de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da adesão ao Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Só depois da divulgação da listagem, os(as) diretores(as) das escolas contempladas precisarão fazer o cadastro no SIMEC apresentando um Plano de Atendimento que contenha o planejamento de utilização dos recursos (BRASIL, 2013b).

Com o objetivo de identificar os repasses enviados para o município de Joinville, consultou-se a base de dados Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC e identificou-se que as redes estadual e municipal de

³² Para maiores informações e detalhamento sugere-se consulta a: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo> (Acesso em 10/03/2016)

³³ Por alta tecnologia assistiva compreendem-se os produtos industrializados que envolvem tecnologia de complexidade média/alta onde se inserem hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs)”(BRASIL, 2013, p. 08)

Joinville, recebem o repasse do recurso financeiro entre os anos de 2008 a 2014, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 1- Recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Escola Acessível às Redes Estadual e Municipal de Ensino de Joinville

ANO	Rede Estadual	Rede Municipal
2008	9.226.000,00	20.440.000,00
2009	17.449.645,74	14.521.576,64
2010	11.063.653,78	46.664.032,05
2011	24.184.000,00	59.833.000,00
2012	29.252.900,00	71.976.400,00
2013	36.728.200,00	62.906.900,00
2014	50.446.900,00	61.093.000,00
TOTAL	178.351.299,52	337.434.909,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Percebe-se nos dados no quadro acima que recursos foram direcionados nos últimos anos para o município de Joinville, contudo registra-se a necessidade de se verificar, em outras pesquisas, como esses recursos estão sendo investidos.

Os(as) participantes que responderam positivamente ao questionamento acrescentaram às suas respostas a descrição dos elementos constituintes dessa acessibilidade. Para melhor visualização e entendimento, essas informações foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Elementos que constituem a acessibilidade em 26 escolas de Joinville

Elemento	Número de escolas que possuem
Rampas	17
Banheiros adaptáveis e/ou acessíveis	9
Elevador	8
Piso reto; piso tátil	7
Corrimão	1
Bebedouros baixos	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Considera-se relevante destacar que de 8 participantes que responderam haver elevador em suas escolas, três deles(as) alegaram que os elevadores não funcionam. Essa informação remete ao pensamento de que a presença de um

equipamento de acessibilidade sem manutenção periódica acarretará em seu desuso e no não cumprimento de seu principal objetivo de eliminar barreiras.

Sobre barreiras, a Lei nº 13.146/2015, em seu art. 3º e inciso IV, designa como qualquer entrave ou obstáculo que possa limitar ou impedir a participação social da pessoa, “bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” (BRASIL, 2015, s/p). As barreiras são classificadas como:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados.
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2015, s/p)

Averiguou-se que dois(as) diretores(as) não descreveram os elementos que constituem a acessibilidade em suas escolas. Somente responderam que “Ainda faltam alguns setores, pois a escola é antiga” (D29); “Ainda falta elevador” (D9).

Diferentes motivos foram alegados pelos(as) diretores(as) ao responderem que em suas escolas não há acessibilidade arquitetônica. Alguns(as) relatam que as adaptações e melhorias de acessibilidade são de responsabilidade da Secretaria de Educação e dependem de investimentos: “Ainda não foi providenciado, mas já vem sendo solicitado há bastante tempo” (D1); “Não tem elevadores: a secretaria de educação é responsável pela aquisição do bem” (D8); “Faltam investimentos” (D41).

Outros(as) dois(as) participantes afirmam que algumas mudanças já foram realizadas em alguns setores da escola: “Temos 3 andares, só temos acessibilidade no piso inferior” (D15); “Faltam algumas adaptações, rampas na sala, altura de balcões de atendimento” (D34).

Para justificar a ausência de acessibilidade, D16 e D23 apenas declararam que “suas escolas são antigas”.

Um(a) diretor(a) alega que sua escola é antiga, porém “ainda estão se adequando” (D19). Essa fala remete a ideia de movimento e que existe uma iniciativa de adequação, mesmo que a escola não tenha sido construída recentemente.

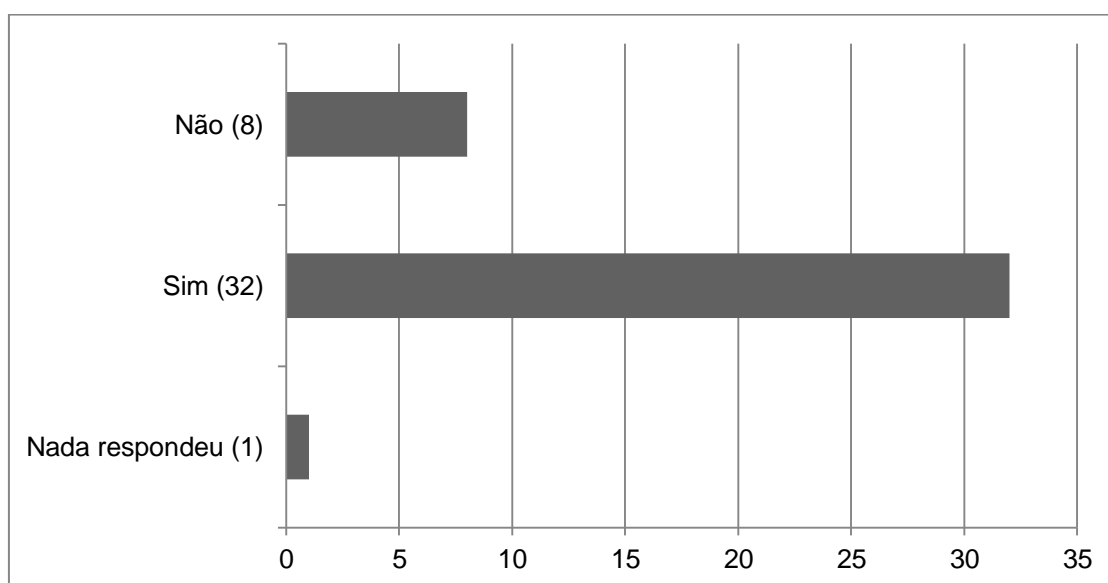
Ressalta-se que o fato de algumas escolas serem construções antigas, pode justificar a falta de acessibilidade, visto que há na cidade escolas que não possuem estrutura para suportar rampas ou elevadores ou que, de igual modo, não possuem espaços para outras adequações. Todavia, todos os argumentos usados pelos(as) diretores(as) não podem justificar a ausência de buscas de alternativas para melhorias na acessibilidade.

Os dados também revelam o quanto discussões sobre a acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado são recentes e merecem maior atenção.

Diante do exposto, duas ressalvas são pertinentes: 1) A reorganização arquitetônica é condição para a organicidade da política educacional e quando não ocorre, compromete a política levando à precarização. 2) Conforme já mencionado no capítulo anterior, a escola acompanha e reproduz o movimento da sociedade. Uma vez que as pessoas com deficiência são marginalizadas socialmente, esta marginalização se reproduz nas escolas também na dimensão concreta (arquitetônica).

Seguindo com as análises dos dados, agora referente à presença de recursos materiais nas escolas para a viabilização do AEE, é possível verificar os indicadores constituídos por meio do agrupamento das reincidências encontradas nas respostas dos(as) participantes:

Gráfico 12: Recursos materiais presentes nas escolas que atendam o público-alvo de AEE



Fonte: Primária

Dentre o universo de 41 participantes, 32 responderam que suas escolas possuem recursos materiais para atender estudantes público-alvo de AEE e descrevem os materiais. Os dados obtidos foram organizados no quadro a seguir para melhor visualização:

Quadro 3 - Lista de elementos descritos pelos(as) diretores(as) como recursos materiais

Material	Recorrências
Maquina em Braille	1
Notebook com programas para cegos	1
Alguns livros em braile	2
Alfabeto em braile	1
Jogos pedagógicos	19
Computador com tela ampliada	1
Teclado especial	3
Lupas	3
Computadores	17
Materiais feitos pelos professores	1
Livros	1
Eletrônicos (exemplo. TV)	3
Mesas	7
Tesouras adaptadas	1
Mouse óptico	1
Adaptadores para lápis e pincel	1
Materiais táteis	2
Materiais disponibilizados pelo MEC	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Com relação ao último item do quadro sobreposto, que se refere aos materiais disponibilizados pelo MEC, presume-se que estejam se referindo aos elementos que fazem parte dos Kits enviados pelo MEC para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Destaca-se que existe diferenciação entre os kits enviados para as salas de tipo I e tipo II. As salas de tipo I atendem todos os estudantes considerados público-alvo da EE e as do tipo II atendem os estudantes

público-alvo da EE, com recursos específicos/adicionais para os estudantes com deficiência visual. No quadro a seguir é possível visualizar como essas salas são compostas:

Quadro 4 – Composição de uma Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 Cadeiras para a mesa redonda
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra-cabeças sobrepostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado- suporte para livro

Fonte: Extraído do documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013 p.15)

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Composição de uma Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora Multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Alfabeto móvel
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Extraído do documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013 p.15).

Conforme pesquisa realizada por Bernardes (2014), as 9 primeiras Salas de Recursos Multifuncionais foram cadastradas no ano de 2009. A autora complementa (*ibid*, p. 64):

À medida que as escolas providenciavam o ambiente e os equipamentos e materiais do MEC chegavam, as SRM eram implantadas. Nesse período, o Núcleo de Educação Especial reunia-se com os gestores das escolas e os professores que iriam atuar nessas SRM, a fim de orientar sobre o que vinha a ser esse serviço e o papel de cada profissional nesse processo.

Em consulta ao portal eletrônico do MEC³⁴ verificou-se na Relação Nominal das Escolas Municipais contempladas com os itens que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, que em Joinville 42 escolas da Rede Municipal de Ensino receberam recursos até 2013. O quadro a seguir, mostra como ocorreu a evolução do número de SRM, no município:

³⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad_educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo

Quadro 6 - Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, na Rede Municipal de Ensino de Joinville

Sala(s) de Recursos Multifuncionais			
Ano	Tipo I - Múltiplas deficiências	Tipo II - Com recursos adicionais para deficiência visual	Total
2009	9	-	9
2010	2	-	2
2011	13	-	13
2012	3	-	3
2013	14	1	15
Total	41	1	42

Fonte:

Dados tabulados por Bernardes (2014, p.64) baseada nas informações coletadas junto ao Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Percebe-se que as descrições realizadas pelos(as) diretores(as) com relação aos recursos presentes nas escolas para atender os estudantes público-alvo de AEE não condizem com a listagem de materiais, mobiliários e equipamentos conforme consta nos quadros 3 e 4 anteriormente expostos.

Essa dissonância pode estar relacionada ao fato de os(as) diretores(as) desconhecerem como as SRM estão organizadas reforçando a ideia de que o professor especializado deve ser responsável pela utilização da sala e dos materiais que estiverem dispostos dentro dela, reafirmando a concepção de trabalho compartimentado.

4.3 Ações e procedimentos que na concepção do(a) diretor(a) são de sua responsabilidade para a viabilização do AEE

Pretende-se por meio desta categoria apontar as ações e os procedimentos adotados por meio da gestão escolar na implementação e viabilização do AEE, que na concepção do(a) diretor(a) é de sua responsabilidade.

No desempenho do seu papel o(a) gestor(a) assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica. Ao diretor de uma escola, conforme Libâneo (2015) cabe executar de maneira articulada, todos os elementos constituintes do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, comunicação e coordenação.

“Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (*ibid.* p. 177).

Considerando-se que responsabilidade é a ação de responder por atitudes tomadas, “incumbência ou tarefa que cabe a alguém; [...] condição de quem tem obrigação de responder pelos efeitos dos próprios atos ou pelos de outros [...]” (AULETE, 2012, p.759), terão os(as) diretores(as) condições de responderem sobre seus atos, diante do modelo gerencial ao qual ele está exposto?

Ressalta-se que neste trabalho a ação do(a) diretor(a) escolar é refletida levando-se em consideração a organização escolar e as reformas políticas e econômicas em vigor. Por esse motivo, entende-se que há uma pressão muito grande para que os(as) diretores(as) apresentem resultados satisfatórios, que contribuam para alavancar os índices educacionais, capazes de reposicionar os países no *ranking* educacional, em avaliações de larga escala. Assim, suas ações acabam sendo mais direcionadas às questões burocráticas já que precisam prestar contas ao sistema hierárquico o qual estão submetidos.

Os artigos 5º e 6º do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville:

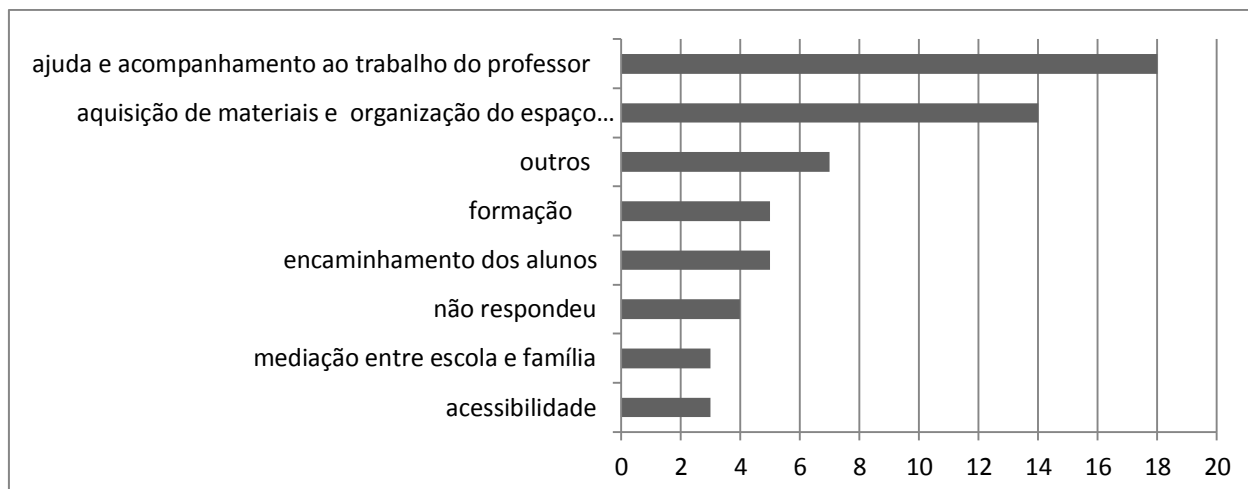
Art. 5º A Direção é responsável pela coordenação do trabalho coletivo e tem como funções a articulação, a proposição, a mediação, a operacionalização e o acompanhamento do pensar-fazer político-pedagógico-administrativo da comunidade escolar, a partir das deliberações e encaminhamentos do Projeto Político Pedagógico – PPP e de acordo com as diretrizes da política educacional da Secretaria de Educação.

Art. 6º À Direção, constituída pelo Diretor e Auxiliar de Direção, compete cumprir o Termo de Compromisso assinado no ato da posse, que contemplarão a gestão democrática nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, além daqueles decorrentes do cargo e das atribuições definidas pela Secretaria de Educação. (JOINVILLE, 2011, p. 10)

Ressalta-se que, ao examinar o documento anteriormente citado, não foi encontrado nada especificado sobre as atribuições e responsabilidades da direção envolvendo o AEE, reforçando a ideia de um trabalho a ser executado sob a responsabilidade do professor da/na Sala de Recursos Multifuncionais.

As análises subsequentes estão relacionadas às ações e procedimentos que na concepção do(a) diretor(a) são de sua responsabilidade para a viabilização do AEE.

Gráfico 13: Ações que na concepção dos(as) diretores(as) são de sua responsabilidade para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Primária

Verificou-se maior número de reincidências (18) relacionadas ao acompanhamento ao trabalho do professor. Entretanto, os participantes não descrevem que ações e procedimentos precisam realizar com o objetivo de “**acompanhar** de forma sistemática os trabalhos realizados [...]” (D4); “**acompanhar**, conhecer os alunos, as estratégias adotadas e os seus resultados” (D9); “[...] **acompanhar** o planejamento e execução das atividades. **Acompanhar** a frequência dos alunos. Analisar os resultados. Buscar junto à professora, novas estratégias” (D23); “**Acompanhar** o planejamento dos profissionais [...] apoiar os conflitos que possam aparecer, exigir a frequência e acompanhamento pedagógico das crianças” (D27).

No que diz respeito às funções do(a) diretor(a) presentes na legislação municipal com relação a ações de acompanhamento, constatou-se que à direção escolar cabe “acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho [...] acompanhar o ensino dos conteúdos da matriz curricular, bem como o planejamento dos professores e sua atuação pedagógica” (JOINVILLE, 2011, p. 10-11).

Entende-se que o verbo acompanhar aparece no documento supracitado com o sentido de controlar os indicadores de aprendizagem e fiscalizar a operacionalização da matriz curricular, diferentemente de interagir, construir e fazer junto.

A aquisição de materiais e a disponibilização de um espaço para o Atendimento Educacional Especializado foi um dado recorrente em 14 respostas, nas quais os(as) participantes entendem ser de responsabilidade do(a) diretor(a):

Viabilizar a compra de materiais quando solicitados pela professora do AEE (D2).

Viabilizar local, material, professor e demais itens necessários para um atendimento eficiente e que atinja todas as crianças que precisam (D5).

Dar condições para que o professor tenha sala com espaço adequado, materiais que atendam às necessidades dos alunos (D8).

De acordo com Libâneo (2015), muitas atribuições competem ao diretor e dentre elas está assegurar as “condições de materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola” (*ibid.*p. 179). Contudo não basta garantir as condições materiais, sem que se discutam e planejem as ações pedagógicas pertinentes para a utilização dos recursos de forma coletiva.

Em continuidade às análises, verificou-se que ações voltadas à acessibilidade também são consideradas de responsabilidade do(a) diretor(a) na concepção de 3 participantes: “[...] Melhorar a acessibilidade da unidade escolar [...]” (D2); “[...] Acessibilidade” (D12); “[...] logística física [...]” (D25).

Percebe-se que ao se referir à acessibilidade, D25 limita-se à logística física, podendo-se inferir que sejam ações voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas. Diferentemente, os diretores D2 e D12 referem-se a ações de melhorias na acessibilidade das escolas, contudo não descrevem o tipo de acessibilidade, dificultando que se faça uma análise mais aprofundada, visto que, entende-se por acessibilidade toda a possibilidade de se chegar a algo ou algum lugar com maior ou menor facilidade.

A formação docente também é vista como função da gestão escolar, na concepção de 5 participantes, indo ao encontro ao que está promulgado no artigo 7º da legislação municipal:

V - reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento pessoal e dos demais profissionais que atuam na unidade escolar, criando mecanismos que favoreçam o seu desenvolvimento;

VI - cuidar para que as ações de formação continuada se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula e à melhoria da aprendizagem, com ênfase no acesso, na permanência e no sucesso do aluno (JOINVILLE, 2011, p. 11).

Ao tratar de formação continuada, Libâneo (2015) a concebe como uma das atribuições da organização e gestão da escola, pois se trata de um instrumento

importante para o aprimoramento do trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola. Para o autor, “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (*ibid.* p. 187).

Nessa conjuntura, Imbernón (2011) acresce que a formação docente precisa ser dotada de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, psicopedagógico e pessoal. Também necessita criar condições aos professores “a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar” (p. 69).

Salienta-se que as pesquisas recentemente realizadas em Joinville por (Menslin, 2012), (Aguiar, 2013), (Silva, 2014) revelam que, na perspectiva dos professores, os cursos de formação continuada oferecidos para os docentes da Rede Municipal, não atendem à demanda. Os dados mostram insatisfação com a escassez de ações formativas e, quando acontecem, o foco é centrado em teorias distantes da realidade escolar.

Os docentes que participaram das pesquisas anteriormente citadas também relatam a falta de cursos que tenham continuidade, além da impossibilidade de fazer os cursos em horário de trabalho, como também a falta de trocas de experiência entre os pares. Esses fatores estão atrelados a uma melhor preparação das ações de formação continuada, de modo que a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e os professores façam um trabalho conjunto de consulta e planejamento mais assertivo.

No entanto, existem outros fatores que podem dificultar a organização de formações continuadas elencadas por Romanowski (2010, p. 137) que incluem:

[...] falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica [...] discordâncias com o objetivo da formação contínua entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Ao pensar em programar os cursos de formações docentes, é preciso que os(as) diretores(as) escutem os professores em seus anseios, aflições e dificuldades para saber o que eles precisam apreender, debater, refletir e compartilhar durante as formações continuadas contribuindo com o desenvolvimento profissional de cada

um. Diante das necessidades apresentadas pelos docentes, os(as) diretores(as), juntamente com a gestão da Secretaria de Educação, terão melhores condições para planejar formações continuadas condizentes à realidade de suas escolas, visto que é “no contexto de trabalho que os professores [e diretores] enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias [...] e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais” (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Ainda que possa contribuir muito, salienta-se que só a formação pode não ser suficiente para dar conta de auxiliar o trabalho docente. “Compreende-se que esse é determinado por múltiplos fatores, como as condições de trabalho, remuneração, recursos materiais e pedagógicos, apoio institucional, entre outros” (CARDOZO, 2016, p. 56).

Por meio de 5 recorrências verificou-se que o encaminhamento dos estudantes ao AEE assim como o acompanhamento da frequência dos estudantes nos atendimentos especializados no contraturno também são consideradas pelos(as) participantes ações de responsabilidade do(a) diretor(a).

Constatou-se que a mediação entre escola e família também aparece recorrente em 3 respostas e são ações que Libâneo (2015, p. 177) considera condizentes para “articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade”.

Ressalta-se que 4 diretores(as) não responderam a questão. De todo o modo, esse silenciamento e a ausência de respostas podem estar repletos de sentidos que são neste momento impossíveis de acessar.

Muito embora, como mencionado anteriormente, não estejam promulgadas na legislação municipal as atribuições da direção relacionadas ao AEE, percebe-se que os diretores entendem ser de sua responsabilidade uma gama de funções para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que trabalham, dentre as quais contemplam ações tanto burocráticas quanto pedagógicas.

Dando seguimento às análises, como uma das últimas informações coletadas por meio do questionário, solicitou-se que cada diretor(a) escrevesse algo sobre o AEE que considerasse pertinente compartilhar.

Do universo de 41 participantes, somente 12 diretores teceram algum comentário, entretanto em suas falas não se observa nenhuma problematização ou

tensionamento acerca do funcionamento do AEE e da (re)organização das escolas para o atendimento de estudantes público-alvo da EE no ensino regular.

O(a) participante D6 comenta que em sua escola ocorreram avanços e que os professores estão ficando menos resistentes com a inclusão de estudantes público-alvo da EE. Por sua vez, D9 relata que atualmente o seu grupo está bem encaminhado, pois conta com três auxiliares de educadores que fazem a diferença. Na sequência, D21 sugere que o AEE “seja ampliado e trabalhado com tanta competência e qualidade quanto é ofertado na nossa unidade”.

Os demais, apenas ratificam as suas concepções sobre o AEE centrado no estudante (5 recorrências); realizado da SRM (3 recorrências) sob a responsabilidade do professor especializado (1 recorrência).

4.3.1 A escola sob a perspectiva da educação inclusiva e a importância do(a) diretor(a)

Nesta subcategoria, buscou-se conhecer o entendimento dos(as) participantes com relação à importância dos(as) diretores(as) diante da perspectiva de uma escola inclusiva. Justifica-se o uso da expressão “inclusiva” justamente por ser permeada por diferentes sentidos que acabam por resultar em uma diversidade de concepções sobre o termo.

Conforme Bueno (2008) a inclusão escolar de estudantes público-alvo da EE veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador que por um lado enfatiza as políticas de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos nas escolas regulares. Por outro lado, foi derivada da preocupação com a chamada “educação para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jomtien³⁵, que teve por finalidade estabelecer ações para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “suas necessidades básicas de aprendizagem”.

³⁵ “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa” (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 10/12/2016.)

Embora, para os signatários da Declaração anteposta, haja esse consenso de que todos os sujeitos tenham direito assegurado de acesso à escolarização no ensino regular, “a perspectiva de uma medida compulsória que obrigue o exercício deste direito tem sido controvertida porque não há evidências inequívocas de que todas as crianças e jovens [...] se beneficiaram deste tipo de provisão” (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 361).

Para a concretização de uma “escola inclusiva” pressupõe-se necessariamente que o estudante tenha garantido o seu direito de acesso e permanência às instituições de ensino regular e, sobretudo, ao ensino escolarizado. Entretanto, como vem sendo discutido no decorrer deste trabalho, os processos de segregação são mantidos na medida em que a escola sustenta “a problemática separação entre educação especial e educação comum” (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 362).

Conforme Dorziat (2010), embora haja todo um arcabouço legal, inclusive por meio de narrativas que diferenciam a inclusão da integração “os dados explicitam uma realidade que, mesmo sob a roupagem do ideário da inclusão, ainda é muito praticada nos moldes da integração” (*ibid*, p. 06).

A despeito dos termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, Bueno (2008) salienta que eles estão sendo usados com o mesmo significado em muitas pesquisas. Todavia, para o autor, as expressões não são sinônimas tendo em vista que “*Inclusão escolar* refere-se a uma proposição política, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (*ibid*. p. 49 – Grifos do autor).

Após breve explanação sobre os termos **escola inclusiva**, **inclusão escolar** e **educação inclusiva**, adentra-se agora nas compreensões que os(as) participantes possuem sobre a importância do diretor(a) para a escola diante da perspectiva inclusiva.

Salienta-se que as falas dos(as) participantes são sucintas e em nenhum momento apresentam tensionamentos ou problematizações diante da (des)organização escolar e a (im)possibilidade de ações inclusivas.

Percebeu-se também que o entendimento apresentado pelos(as) diretores(as) sobre a educação inclusiva volta-se ao público-alvo da EE e ao AEE. É

certo que todas as outras perguntas do questionário se voltavam ao AEE e isto pode ter direcionado as respostas a essa compreensão.

Contudo, ao apresentarem uma concepção simplificada de educação inclusiva, os(as) diretores(as) podem reduzir as ações educacionais a apenas um grupo de estudantes (neste caso ao público-alvo da EE) sem considerar o universo diversificado de sujeitos que perpassa pelos contextos escolares.

Diante do exposto, é importante reforçar que uma escola na perspectiva inclusiva é **aquela pensada para atender todos os sujeitos** com deficiência ou não independente da raça, cor, gênero, religião, cultura, situação econômica, política ou social. Ressalta-se que o fato de a escola ser pensada para atender a todos, não significa dizer que essa proposição acontece.

De modo a direcionar ainda mais as discussões sobre a escola na perspectiva inclusiva, Bueno (2008) faz uma ressalva:

[...] se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática [...], na medida em que o que deveria se constituir na política de fato — a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos — se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado (BUENO, 2008, p. 56. Grifos do autor).

Um horizonte nunca alcançado porque “em uma sociedade como a nossa, em que o sistema capitalista tem por base a exploração do trabalho e tem como características básicas as contradições e as desigualdades, não encontraremos soluções na educação” (BOROWSKY, 2010, p.125). A autora complementa que é preciso pensar em mudanças na estrutura da sociedade para transformar essas relações exploratórias e que “a educação pode sim e deve contribuir, mas ela sozinha não poderá solucionar problemas oriundos dessa ordem social”. (*idem*)

Adentrando agora nas análises dos dados sobre a importância do(a) diretor(a) escolar para uma *escola inclusiva*, elaborou-se um quadro com os tópicos recorrentes nas falas dos(as) participantes com o objetivo de melhor visualização:

Quadro 7 - Recorrências sobre a visão dos(as) participantes sobre a importância do diretor(a) escolar para uma escola inclusiva

Tópicos:	Recorrências
Peça fundamental / de suma importância.	23
Gerenciamento de recursos financeiros e materiais	5
Garantir a legislação/ direitos dos alunos	5
Ser mediador entre sala regular/AEE/SEC/MEC	4
Responsável pela formação docente	3
Acolher e acreditar nas potencialidades dos estudantes	3
Precisa ter conhecimento sobre a diversidade	2
Dar suporte aos professores	2
Outros	4
Nada respondeu	1

Fonte: Primária

A maioria dos participantes consideram que o(a) diretor(a) possui fundamental importância para uma *escola inclusiva*. Por meio das falas, é possível verificar que as respostas foram sucintas:

- [...] de suma importância [...] dará norte necessário para o bom andamento da unidade (D39).
- [...] o principal condutor deste processo (D41).
- [...] o mentor [que] direciona as práticas diversas da escola (D36).
- [...] a porta da frente, o maestro (D18).
- [...] o gerenciador (D6).
- [...] [quem] viabiliza praticamente tudo no interior da escola (D5).

Os(as) participantes colocam o(a) diretor(a) como o fio condutor diante dos processos escolares, enfatizando que ele é o principal responsável pelo funcionamento da escola.

Sabe-se da importância de tornar a “educação inclusiva”, contudo, como já discutido no decorrer deste trabalho, a escola se constitui com o meio social ao qual está inserida. Como é fruto de uma sociedade que segrega, a escola passa a ser organizada por critérios seletivos, baseada por uma concepção homogeneizadora de ensino cujo currículo é pensado para a uniformidade. Desta forma, o estudante que não se enquadra em virtude de suas diferenças, permanece à margem da escolarização, rotulado e discriminado. Diante desse cenário, a escola contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

No entanto, acredita-se na possibilidade de amenizar esses impactos de exclusão dentro do ambiente escolar e isto pressupõe educar com base no respeito

às diferenças de cada pessoa e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores pessoais, sociais, históricos e culturais.

Diante das reflexões sobrepostas, Bueno (2008, p. 55) contesta essa “perspectiva otimista, largamente disseminada, de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva”. Segundo o autor, não se conseguirá uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente, visto que outros já tentaram fazer de forma muito competente. Bueno cita como exemplo os educadores progressistas Anísio Teixeira (1979) e Paulo Freire (1967) que apontavam desde os anos de 1950 e 1960 a necessidade de se construir uma educação verdadeiramente democrática que “oferecesse condições qualificadas de acesso e permanência a todos os alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, vítimas de políticas elitistas e seletivas” (BUENO, 2008, p. 56).

Entretanto, entende-se que a educação somente poderá ser considerada inclusiva quando todos os alunos, independente de fazerem ou não parte do público-alvo da EE, tenham acesso ao conhecimento escolarizado e participem assiduamente das atividades propostas no ensino regular. Para isso, é preciso pensar na (re)organização das escolas e seus currículos, na viabilização de formações continuadas e em serviço para todos os profissionais da educação, na valorização docente, na melhoria das condições de trabalho aos professores condizentes aos desafios impostos para a educação brasileira diante da diversidade de pessoas que perpassam o ambiente escolar.

A distância entre as políticas públicas e a realidade educacional é longa, todavia, em se tratando da educação brasileira, muitas estradas já foram desbravadas, umas mais e outras menos tortuosas. É preciso persistir na rota, procurar atalhos ou pensar em novos trajetos, prosseguir ora a passos largos, ora a passos lentos, sem desistir de caminhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate empreendido neste trabalho deve-se ao protagonismo assumido pelo Atendimento Educacional Especializado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na medida em que as escolas brasileiras são convocadas a assumir o compromisso de matricular os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial no ensino regular, defendendo o princípio de educação como direito de todos. Nessa seara, não se pode negar que houve avanços, principalmente “na construção do vasto leque de documentos legais e orientadores de que dispomos hoje”. (ROCHA, 2016, p. 144).

No entanto é preciso considerar que as políticas públicas por meio de textos e decretos “se comprometem de modo emblemático, como uma panaceia para resolver os problemas sociais, com promessas e muitas garantias, porém sem definir de modo claro como isso será feito” (ROCHA, 2016, p. 146), podendo impactar na perpetuação de práticas pedagógicas desarticuladas e segregatórias.

No balanço de produções empreendido no início da pesquisa, verificou-se que pouquíssimo se tem estudado temas que convergem o diretor escolar e o Atendimento Educacional Especializado, por esse motivo teve-se o propósito de *conhecer como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville*.

A pesquisa contou com 41 participantes em um universo de 83 diretores(as) de escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dentre o total de participantes, 25 deles(as) encontra-se na faixa de idade entre 47 e 57 anos. Há representatividade maior de mulheres (29) do que de homens (12) na direção das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Quase todos, mais precisamente 39 diretores(as), tiveram experiências docentes em sala de aula com estudantes que apresentavam alguma deficiência. Com relação ao tempo de atuação na direção das escolas, a maioria dos(as) participantes (26 profissionais) estão entre 6 meses a 5 anos na gestão escolar.

Na formação inicial, todos(as) possuem graduação com predominância no Curso de Pedagogia, contudo na formação continuada *lato sensu*, os cursos possuem enfoques diversificados e sem ênfase na Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado.

Diante desse cenário evidencia-se a necessidade de maior aprofundamento teórico por meio de formações continuadas e em serviço para os(as) diretores(as).

Em se tratando especificamente das concepções que norteiam o entendimento dos(as) diretores(as) com relação ao processo de escolarização dos estudantes sob uma perspectiva inclusiva, averiguou-se que há forte tendência a associações entre os termos **escola inclusiva, inclusão escolar e inclusão educacional**.

Por meio das análises percebeu-se nas falas dos(as) diretores(as) uma forte relação entre o termo inclusão e o Atendimento Educacional Especializado. Essa compreensão sobre o processo de escolarização dos estudantes público alvo da educação especial indica a necessidade de maior ênfase em fatores como condições sociais, políticas e econômicas, as quais acabam por favorecer uma inclusão precária.

No que tange às concepções apresentadas pelos(as) diretores(as) sobre o Atendimento Educacional Especializado, percebe-se que eles(as) possuem uma visão setorializada e individualizada do serviço. Suas compreensões centralizam o atendimento no estudante público-alvo da EE, realizado em uma sala com recursos específicos (SRM) e tendo uma professora especializada como principal responsável pelo planejamento das atividades. Ressalta-se que essa compreensão condiz ao que está promulgado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual define o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Também prevê que o atendimento deve ser ofertado prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização regular (BRASIL, 2008). Ante ao exposto, percebe-se que os diretores se apropriam das políticas públicas como um processo que se efetiva principalmente como algo burocrático a ser implementado.

Entretanto, salienta-se que “o momento no qual vive o Brasil, aponta para a necessidade de estudos sobre as políticas em ação, de como essas políticas têm sido traduzidas no contexto da prática, compreender seus efeitos e também suas contradições” (ROCHA, 2016, p.148).

O fato de os(as) diretores(as) compreenderem o Atendimento Educacional Especializado como um serviço centralizado no estudante público-alvo da Educação

Especial, reforça a imagem de uma escola marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção homogeneizadora de ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados e muitas vezes permanecem à margem da escolarização no ensino regular, mesmo estando inseridos no espaço escolar. Ao adotar padrões de homogeneidade, a escola “apoia muito mais a consolidação de mecanismos de exclusão no interior da própria escola que processos de inclusão” (MELETTI, 2009, p. 10). Entretanto não se pode desconsiderar que “a exclusão e a inclusão são representações dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra” (MICHELS, 2006, p. 418).

Ao limitar a compreensão do AEE a uma Sala de Recursos Multifuncionais, ratifica-se a ideia de setorização, já que as atividades devem ser realizadas preferencialmente nesses “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento” (BRASIL, 2011). O mesmo entendimento também foi constatado nas falas de 10 participantes que alegaram não haver AEE em suas escolas, pois os estudantes são atendidos em escolas polos das imediações. Destaca-se que essa compreensão, reforça o modelo hegemônico de educação especial, mais especializado que pedagógico na medida em que as ações estão mais centradas nos recursos do que na apreensão de conhecimentos (GARCIA, 2009).

Em se tratando dos recursos didáticos e pedagógicos, acredita-se que eles precisam estar à disposição de todos os docentes para serem usados em diferentes ocasiões e ambientes da escola e desta forma, ajudar na eliminação de barreiras que possam impossibilitar o aprendizado dos estudantes.

Concorda-se com Michels, Carneiro e Garcia (2010) que o fato de delegar as atividades do AEE a um docente especializado, em um local específico (SRM), sem articulação com outros espaços, pode acarretar na minimização da apreensão de conhecimentos escolarizados por parte dos estudantes, na direção de um empobrecimento dos conteúdos em detrimento da supervalorização do uso de técnicas e recursos. Pensar assim pode caracterizar-se como uma forma de silenciamento da ação pedagógica. Esta centralidade “pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência” (MICHELS, 2011, p. 226).

Outro fator observado foi com relação às inúmeras funções atribuídas pelos(as) diretores(as) ao professor especializado que precisa além de atender os estudantes público-alvo da Educação Especial da escola em que trabalha, atender aos estudantes em escolas polos, além de dar suporte aos professores do ensino regular e planejar as atividades que serão trabalhadas com os estudantes público alvo da Educação Especial tanto nas salas de recursos como nas salas regulares.

Percebe-se aqui uma aparente contradição, pois ao mesmo tempo em que há uma relevância no trabalho do professor do AEE para possíveis articulações visando o aprendizado do estudante público alvo da educação especial, observa-se que há uma responsabilização pelo sucesso do mesmo.

Dentre as ações elencadas pelos(as) diretores como de sua responsabilidade estão questões gerenciais como a aquisição de materiais pedagógicos, organização de espaço físico para a implementação das salas de recursos e viabilização de acessibilidade física e arquitetônica.

Sobre a acessibilidade presente nas escolas para a viabilização do AEE, na visão dos(as) diretores(as) ela existe, entretanto alguns recursos não são usados por estarem em más condições de funcionamento ou inativos devido à falta de manutenção ou conserto. Averiguou-se também certa ênfase dada à acessibilidade física e arquitetônica, além da dificuldade apresentada pelos(as) diretores em reconhecer recursos já presentes nas escolas em que atuam como sendo de acessibilidade. De forma geral, os dados obtidos reafirmam a necessidade de melhoria da acessibilidade nas escolas.

Ainda no que tange à acessibilidade, ressalta-se que neste trabalho a acessibilidade arquitetônica foi enfatizada, todavia é importante destacar que existem outras barreiras a serem minimizadas ou erradicadas. Como exemplo, tomam-se as chamadas barreiras atitudinais criadas por meio da atitude do outro diante de uma pessoa que é diferente dos padrões homogêneos e idealizados criados pela sociedade. Salienta-se que essas atitudes nem sempre são intencionais e por vezes estão impregnadas por preconceitos e concepções historicamente constituídas, podendo se materializar por meio de um olhar, de uma palavra, pela indiferença ou omissão. Em meio a essas reflexões, acredita-se que as ações dos(as) diretores(as) tanto podem contribuir para a manutenção dos estigmas dentro da escola como também possibilitar reflexões e transformações em atitudes tão presentes e enraizadas na sociedade e nos ambientes escolares.

Quanto aos recursos pedagógicos disponíveis para a viabilização do AEE, ficou evidenciado nas respostas dos(as) diretores(as) que esses se restringem aos materiais disponíveis na SRM. Entretanto, entende-se que os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como os demais recursos disponíveis na escola, devem ter como finalidade última o aprendizado e o acesso ao conhecimento escolarizado e para serem considerados como pedagógicos dependem da intencionalidade dos professores.

Apesar de não estar especificado no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville, as funções do(a) gestor(a) perante a viabilização do AEE nas escolas em que atuam, no entendimento dos(as) diretores(as) algumas responsabilidades foram enumeradas e dentre elas se sobressai o acompanhamento ao trabalho dos professores. Todavia, em nenhum momento os(as) participantes comentaram como esse acompanhamento é realizado. Contudo acredita-se que este deva ocorrer por meio da articulação entre os professores do ensino regular e o professor especializado. Tem-se conhecimento por meio de pesquisas anteriormente realizadas na mesma Rede Municipal de ensino por Fuck (2104) e Bernardes (2014) que essa articulação não acontece periodicamente. Em razão disso e com base na fundamentação teórica que alicerçou este trabalho, acredita-se que é “fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente” (GARCIA e MICHELS, 2014, p. 402).

Tendo em vista que as políticas públicas preconizam o AEE em caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008), é imprescindível que todos os docentes da escola tenham conhecimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados com os estudantes no ensino regular para que possa haver essa complementariedade. Para isso é necessário que os(as) diretores(as) busquem formas de oportunizar, junto com a Secretaria de Educação e os profissionais da escola, encontros mais frequentes entre todos os(as) professores(as) visando o planejamento de ações coletivas que objetivem a apropriação de saberes sistematizados pelos estudantes público-alvo da EE no ensino regular.

Uma das possibilidades é que os(as) diretores(as) criem condições para formação continuada e em serviço de forma que esta ocorra de modo contínuo com discussões ancoradas em teorias pedagógicas e educacionais para que as ações

pedagógicas possam ser mais articuladas e embasadas. Entretanto, é preciso considerar que alguns fatores podem dificultar a realização dessas formações, dentre eles a “falta de verbas, [...] horários incompatíveis, falta de estrutura espacial e didática, [...] falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor” (ROMANOWSKI, 2010, p. 137) e principalmente, o grau de autonomia do(a) diretor(a).

A mediação entre escola e família também foi considerada pelos participantes como responsabilidade da gestão, entretanto, sugere-se maior aprofundamento sobre o assunto por meio de futuras pesquisas, visto que os dados coletados para este trabalho não fornecem informações suficientes para que se possam aprofundar as discussões relacionadas a essa temática.

Outra temática que também merece aprofundamento em novas pesquisas está relacionada às condições de trabalho dos(as) diretores(as) e o grau de autonomia que eles possuem para articular as políticas públicas às ações burocráticas e pedagógicas.

Considerando as discussões e análises apresentadas, entende-se que seja preciso oportunizar formações continuadas e em serviço aos(às) diretores(as) para que possam estudar, discutir e (re)elaborar concepções de deficiência, processo de escolarização e ação pedagógica, visto que são elas que embasam a compreensão que se tem sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial na escola regular. Acredita-se que uma das funções do(a) diretor(a) seja oportunizar a interface entre o AEE e o trabalho desenvolvido na sala comum, proporcionando momentos para a realização de planejamentos coletivos das ações pedagógicas entre os docentes do ensino regular e o professor especializado, com vistas a alcançar o principal objetivo da escola que é a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, considerado por Freitas, L.C, (2011) o grande desafio da escola, diante da diversidade de estudantes.

Entende-se que o modelo proposto pela legislação vigente e a forma de organização das escolas brasileiras para o atendimento de todos os estudantes no ensino regular necessita ser reavaliado. A própria nomenclatura “estudantes público-alvo da Educação Especial” para identificar alguns estudantes no ato da matrícula reforça critérios de segregação e organização de grupos isolados para atendimentos específicos. Diante disso, torna-se pertinente questionar: Como conceber uma escola “para todos” diante da classificação de estudantes conforme as suas

necessidades diferenciadas de aprendizagem como sendo aluno do ensino regular ou do AEE, já que todos são estudantes de uma mesma instituição? Será possível pensar em uma escola que oportunize o conhecimento escolarizado para todos, se ainda permanece enredada a objetivos que satisfaçam os interesses privados de uma minoria?

Durante o desenvolvimento deste trabalho ressalta-se que a escola constitui-se com o meio ao qual está inserida, no entanto acredita-se que é dentro do ambiente escolar que podem iniciar os movimentos de luta e de contraposição à manutenção de práticas segregatórias e desiguais. É preciso romper certas amarras que dificultam o processo de escolarização de todos os estudantes e nesse cenário encontra-se o(a) diretor(a) cuja formação e concepções poderão auxiliar na manutenção ou na subversão à realidade e à organização instaurada no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada**. Orientadora: Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold. – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2013

AMARAL, L. A. **Prefácio**. In: Padilha, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2007 (Coleção Educação Contemporânea)

ALVES, Rubem, **Dor de Ideia**. Disponível em www.rubemalvesdois.wordpress.com/2011/07/07/dor-de-ideia/ (Acesso em 3 de março de 2016).

AUGUSTO, M.H. **Eficiência escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 15/12/2016

AULETE, Caldas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Organizador Paulo Geiser. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. 1072p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. SP. Edições 70, 2011.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa. Ministério da Educação, 1996.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **Trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais: concepções de professores do AEE**. Orientadora: Profª Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2014.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais?** Orientadora: Maria Helena Michels -. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (atualizado até a Lei nº 12.796/2013, de 04 de abril de 2013).

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva- v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. 192 p.: il. – (Caderno de Textos; v.3). Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf. Acesso em 30 de março de 2016.

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

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04/07/2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 12/06/2015

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 25, de 19 de junho de 2012. Dispõe sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista foi criada pela Lei nº 12.764/2012

_____. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013a. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

_____. Ministério da Educação. Documento orientador programa escola acessível. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>. Acesso: 11/03/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Orientador Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Diretoria de Políticas em Educação Especial: Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

_____. Ministério da Educação. 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).

BROOKE, N. **Eficácia escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 15/12/2016

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno, CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez, VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor**. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, Volume 1, 2011.

_____. ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. **Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar**. In: JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.) Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1 edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p.235-251.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: Tendências atuais**. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). Formação de professores – Tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARDOZO, Fabiana Ramos da Cruz. **Formação continuada de professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE para o trabalho com acadêmicos com deficiência**. Orientador(a): Profª Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2016.

CASTRO, Magali. **Ciclos profissionais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

COSTA, M.V. **Feminização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

DORZIAT, Ana. **Atendimento Especializado em Educação Especial: Desafios atuais**. In: JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs) *Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1 edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p.177-195.

DUARTE Junior, João Francisco. **O que é a realidade**- São Paulo; Brasiliense-2004 – Coleção Primeiros Passos.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. **Recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 15/12/2016

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: JESUS, Denise M. BAPTISTA, Claudio Roberto, VICTOR, Sonia Lopes (Orgs) *Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções*. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2012 Disponível em: <www.edufes.ufes.br> Acesso em: 12/06/2015.

FERREIRA, Simone Mamann. **Análise da Política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** Orientadora Prof^a Dra Maria Helena Michels. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar**: o trabalho do professor de educação especial. 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cad. Pesquisa (online). 2002, n.116, pp.21-39 ISSN 0100-1574.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Internalização da Exclusão.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06/10/2016.

FREITAS, Soraia Napoleão. **O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; Jesus, Denise Meyrelles de (Orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/ superdotação.** In: JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs) Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1 edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 253-274.

FUCK, Andréia Heiderscheidt. **O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum.** Orientadora: Prof^a Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica.** Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

_____. **Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado.** In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco – 2009. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009.

_____; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, vol.17 p.105-124 Maio/Ago. 2011. Edição Especial

_____. **Deficiência física e escolarização: Política Educacional e implicações para o processo pedagógico.** In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira (Org.).

Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2013

_____. MICHELS, Maria Helena. **Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. In. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, no. 01. Porto Alegre, 2008. p. 63-78.

_____. VIEIRA, Jarbas Santos, PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em 08/12/2016.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção questões da nossa época: v.14. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (www.portal.inep.gov.br/basica-censo)

Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville - IPPUJ (Org.). **Joinville Cidade em Dados 2015**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2015, 180 p. Disponível em: <[http://www.ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/305-Joinville + Cidade+em+Dados.html](http://www.ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/305-Joinville+Cidade+em+Dados.html)> Acesso em 06/07/2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, maio 2004.

JOINVILLE, Lei Ordinária 5152/2004 - Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Joinville e dá outras providências. Joinville, 2004. Disponível em <www.leismunicipais.com.br> Acesso em 11/07/2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville. Horizonte Gráfica e Editora, Joinville, 2011.

_____. Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ (Org). Relatório: Joinville Cidade em Dados

2015/2015. Joinville, Prefeitura Municipal, 2015. Disponível: <https://ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/305Joinville+Cidade+em+Dados.html>. Acesso em 05/03/2016.

_____. Lei nº 8043/2015 - Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 (dez) anos. Joinville, 2015. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-8043-2015-Joinville-SC> Acesso em 05/09/2015.

LACERDA, F. C. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas, 2006. Disponível: www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010132622006000200004 Acesso em 06/10/2016.

LAVAL, Christian. trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Plana, 2004. Xxi, 324p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. rev. e ampl.- São Paulo : Heccus Editora, 2015

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula**. In: Mary Del Priori (org.); Carla Bassanezi(coord. textos) História das Mulheres no Brasil. 9ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2007. p. 443 – 481.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. Orientadora Maria Helena de Souza Patto. São Paulo, 2006. 125 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. **A inclusão de alunos com NEEs no sistema regular de ensino no município de Londrina**. Anais da 32ª ANPED - 2009. Trabalho apresentado no GT15 – Educação Especial. Caxambu – MG.

_____. **Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência**. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Organizadoras). **Escolarização de estudantes com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas – SP: Mercado das letras, 2013. Série: Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de. TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. Anais da IX ANPED

SUL- 2012. Trabalho apresentado no GT16 – Educação, Comunicação e Tecnologias. Caxias do Sul – RS.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Jomtien.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 10/12/2016

_____. **Verbetes modalidades de ensino.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/modalidades-de-ensino/>>. Acesso em: 07 de jun. 2017.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada.** Orientadora: Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold. – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2012

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação, v.11 nº 33, set/dez 2006.

_____. CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A articulação entre serviço especializado e classe comum: A organização curricular frente a um modelo inclusivo.** 2010. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br Acesso em: 06/03/2016

_____. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso: 24/05/2016.

_____, CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis.** Revista Cocar. Belém, vol. 6, n 11, p.17-28 / jan-jul 2012

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas, SP. Mercado de Letras. 2001

NÓVOA, António: **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 15-33, 1992.

_____. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em:
11/10/16

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais?** In: JESUS, Denise M BAPTISTA, Claudio Roberto, VICTOR, Sonia Lopes (Orgs) **Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções.** Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2012. Disponível em: www.edufes.ufes.br Acesso em: 12/06/2015

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 60, p. 51-53, fev. 1987.

_____. **A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** In: SILVA, L. H. (org.). A Escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, p.763-778, set/dez.2010.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v.6, nº 14, p. 36-50, set/dez 2011. ISSN1980-9700

_____. **Administração Escolar: Introdução crítica.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A Queiroz. 1999.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos.** In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves, organizadores – Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.

PIROLA, Juliana. **A metodologia survey em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina.** In: Abordagens Teóricas metodológicas: primeiras aproximações VENERA, Alvarenga Sena, CAMPOS Rosânia (Organizadoras) Joinville-SC: UNIVILLE, 2012. (Coleção Rizomas Educacionais)

PREVIATTI, Areta Held; CASTANHO, Maria Eugênia. **Autonomia das escolas públicas: limites e possibilidades.** In: ETD - Educação Temática Digital 9 (2007),

1, pp. 393-409. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-73373>. Acesso em 25/02/2017.

PRIBERAM. Dicionário de Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. **Verbetes Colaborar**. Disponível em: <[www.priberam.pt/DLPO/ parceria](http://www.priberam.pt/DLPO/parceria)>. Acesso em 10/07/2016.

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos centros de Educação Infantil**. Orientadora Prof^a Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2016.

ROCHA, Vania Meneghini da. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** Orientadora Prof^a Dra. Rosânia Campos; Co-Orientador Prof^a Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2016.

ROLDÃO, M.C. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?** *In*: ALONSO, L. ROLDÃO, M.C. (Coord.). Ser professor do 1º ciclo, construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SACRISTÁN GIMENO, J. **Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995. P. 63-92.

SANTA CATARINA. **Política Estadual de Educação Especial. 2006**. Disponível em <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/legislacao> Acesso em: 10/12/2016

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo**. Tese de Doutorado. Orientadora Prof^a Dr^a Eneida Oto Shiroma. - Florianópolis, SC, 2012.

SANTOS, Juliana Testoni. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: Um estudo sobre identidade docente**. Orientadora Prof^a Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2016.

SAVIAVI, Dermeval, **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** – 31ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5.

_____. **Escola e Democracia**. 42ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Valdicléa Machado da. **Ações de Formação Continuada: Necessidades Formativas e Fontes de Aprendizagens de Docentes dos Anos Iniciais do**

Ensino Fundamental Orientadora: Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold. –
Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2014.

SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão Democrática: Discursos de transformação ou conservação?** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação, sob a orientação do Prof^o Dr Antônio Bosco de Lima. Uberlândia-MG. 2011.

SOUZA, Fabrício Zimmermann. **Plano de desenvolvimento da escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica.** Dissertação de Mestrado. Orientadora Prof.^a Dra. Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, SC, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11^a edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

VARELA, Ana Belén Garcia, DEL CASTILHO Héctor; LACASA, Pilar. **Tecnologia e novas alfabetizações na família e na escola** *in*: Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade da Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. (p.159 - 184).

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** Dissertação de Mestrado. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

VAZ, Kamille. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O professor multifuncional e as estratégias de adaptação das políticas de perspectiva inclusiva.** Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente. Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701 Tradução: VINHA, Márcia Pileggi.

ZEPPONE, R. M. O. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos.** Rev. Educ. Espec. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15/03/2016.

ANEXOS

ANEXO I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville



Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os diretores das escolas da Rede Municipal de ensino de Joinville participem da pesquisa "Diretores(as) escolares: o que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?" da mestranda Ana Paula Marotto Homrich e que estará sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, que fui informado de que, talvez, o referido documento não seja assinado pelos diretores da rede, tendo em vista a possível deliberação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UNIVILLE. Esta situação deve-se à solicitação que a pesquisadora fez em relação à dispensa da assinatura no TCLE, tendo em vista a grande quantidade de diretores que, possivelmente, participarão da pesquisa. Também fui informado que, de forma alguma, haverá identificação dos diretores, bem como das escolas em que atuam. Foi-me garantido o sigilo e assegurado privacidade quanto às informações que identifiquem os diretores que participarem da pesquisa. Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos diretores e os nomes das escolas municipais.

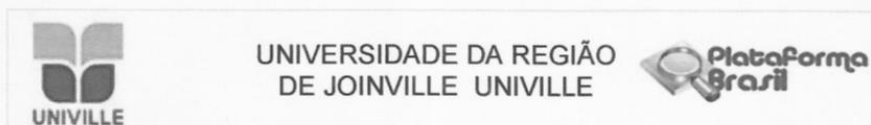
Atenciosamente,



Elisabet Staranscheck
Gerente da Unidade de Ensino
Mstr. 10719

Secretaria Municipal de Educação de Joinville
Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação
Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC
Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br www.joinville.sc.gov.br

ANEXO II – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIRETORES(AS) ESCOLARES: O QUE PENSAM SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

Pesquisador: Ana Paula Marotto Homrich

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47512815.2.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.217.713

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 1.181.010.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 1.181.010.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 1.181.010.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 1.181.010.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 1.181.010. Contudo, a folha de rosto foi devidamente preenchida.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "DIRETORES(AS) ESCOLARES: O QUE PENSAM SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?", sob CAAE 47512815.2.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.217.713

pesquisador(a) Ana Paula Marotto Homrich, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/08/2015 20:38:00	Ana Paula Marotto Homrich	Aceito
Outros	CartaResposta.docx	25/08/2015 20:42:20	Ana Paula Marotto Homrich	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_etica.pdf	25/08/2015 20:44:33	Ana Paula Marotto Homrich	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_555768.pdf	25/08/2015 20:45:33		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 08 de Setembro de 2015

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE I: Questionário utilizado para coleta de dados

QUESTIONÁRIO

- 1) () Diretor () Diretora Ano do seu nascimento? _____
- 2) Sua formação acadêmica (preencha os campos necessários):
- a) () Ensino Superior (especificar se Bacharelado ou Licenciatura)
 Curso: _____ Ano que concluiu: _____
 Curso: _____ Ano que concluiu: _____
- b) () Pós- Graduação (Especialização)
 Área: _____ Ano que concluiu: _____
 Área: _____ Ano que concluiu: _____
 Área: _____ Ano que concluiu: _____
- c) () Pós- Graduação (Mestrado)
 Área: _____ Ano que concluiu: _____
- d) () Pós- Graduação (Doutorado)
 Área: _____ Ano que concluiu: _____
- 3) Quanto tempo você atuou como docente em sala de aula? _____
- 4) Na sua trajetória como docente, teve alguma experiência com estudantes com deficiência?
- a) () Sim
 b) () Não
- Em caso afirmativo, comente essa(s) experiência(s):

- 5) Quanto tempo você atua na função de diretor(a) escolar na Rede Municipal de Joinville? _____
- 6) A escola em que você atua, trabalha com Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- a) () Sim, é uma escola polo que atende escolas (especificar o nº de escolas)
- b) () Sim, atende somente os estudantes da sua escola.
- c) () Não. Por quê? _____
- 7) O que você entende por Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

8) Quem são os alunos público-alvo do AEE?

9) Para você, como deve ser desenvolvido o trabalho pelo professor do AEE?

10) Que ações são de sua responsabilidade para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado?

11) Comente qual a participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola (conselhos de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros):

12) Você teve uma formação que tenha abordado temas relacionados ao AEE?

a) () Sim

• Qual(is)? _____

• Carga horária? _____

• Proporcionado por qual instituição? _____

b) () Não

• Por quê? Sente falta?

13) A escola de sua atuação possui acessibilidade arquitetônica (ex: rampas, elevadores, piso tátil...) que atenda os alunos público-alvo do AEE?

a) () Sim

• Quais? _____

b) () Não

• Por quê?

14) Possui recursos materiais que atendam os estudantes público-alvo do AEE?

a) () Sim

• Quais?

b) () Não

• Comente:

15) Para você, qual a importância do diretor escolar para uma escola inclusiva?

16) Há alguma outra informação sobre o AEE que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE II - Explicação sobre o propósito da coleta de dados, destacando a importância da participação voluntária de todos, encaminhada juntamente com os questionários:

Prezado/Prezada Participante,

Convido você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrande Ana Paula Marotto Homrich, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE.

A presente pesquisa tem, como objetivo central, investigar como os(as) diretores(as) escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a pesquisa **“Diretores(as) escolares: o que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?”**, que está sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Para tanto, solicito seu precioso tempo para responder este questionário. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já agradeço sua imprescindível colaboração e informo-lhe que serão assegurados o sigilo de identidade e a privacidade de dados confidenciais na pesquisa.

Ana Paula Marotto Homrich

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Ana Paula Marotto Homrich, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você, ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, que será aplicado mediante a sua autorização, serão de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo de investigar o que pensam os diretores escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado, o que só será possível fazer com a contribuição dos diretores que atuam nas escolas municipais de Joinville.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9971-5582 ou no endereço: Rua: Amandus Alandt, nº 49 – Bairro Bom Retiro – Joinville/SC, CEP 89223-165.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2015.

PARTICIPANTE ANA PAULA MAROTTO HOMRICH

APÊNDICE IV - Matriz de referência para projetos de pesquisa

Título da pesquisa: Diretores(as) escolares: o que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?				
Objeto de estudo: Diretores(as) das escolas municipais de Ensino Fundamental				
Lócus da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Joinville				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa	1ª Categoria
Conhecer como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.	Revelar o que pensam os diretores escolares sobre o AEE.	Qual o entendimento do diretor escolar sobre o AEE?	7) O que você entende por Atendimento Educacional Especializado? 8) Quem são os alunos público-alvo do AEE? 9) Para você, como deve ser desenvolvido o trabalho pelo professor do AEE? 11) Comente qual a participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola (conselhos de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros)	O entendimento do diretor sobre o Atendimento Educacional Especializado
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa	2ª Categoria
Conhecer como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.	Identificar por meio dos diretores escolares as condições materiais e de acessibilidade na viabilização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que atuam.	O que pensam os diretores sobre as condições materiais e de acessibilidade para a viabilização do Atendimento Educacional Especializado?	6) A escola em que você atua, trabalha com Atendimento Educacional Especializado (AEE)? 13) A escola de sua atuação possui acessibilidade arquitetônica (ex: rampas, elevadores, piso tátil...) que atenda os alunos público-alvo do AEE? 14) Possui recursos materiais que atendam os estudantes público-alvo do AEE?	A acessibilidade e os recursos disponíveis para a viabilização do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas em que os diretores atuam.
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa	3ª Categoria
Investigar como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas municipais de Joinville.	Apontar as ações e os procedimentos adotados por meio da gestão escolar na implementação e viabilização do AEE, que na concepção do diretor é de sua responsabilidade.	Quais são as ações e os procedimentos adotados que na concepção dos diretores são de responsabilidade da direção escolar para a viabilização do AEE?	10) Que ações são de sua responsabilidade para viabilizar o AEE? 15) Para você, qual a importância do diretor escolar para uma escola inclusiva? 16) Há alguma outra informação sobre o AEE que você gostaria de compartilhar?	Ações e procedimentos que na concepção do diretor são de sua responsabilidade para a viabilização do AEE

<p>Perguntas utilizadas na constituição do perfil dos(as) participantes da pesquisa:</p> <p>1)Dados pessoais: gênero, idade</p> <p>2)Formação acadêmica</p> <p>3)Quanto tempo você atuou como docente em sala de aula?</p> <p>4) Na sua trajetória como docente, teve alguma experiência com estudantes com deficiência? Em caso afirmativo, comente:</p> <p>5) Quanto tempo (anos) você atua na função de diretor(a) escolar na Rede Municipal de Joinville?</p> <p>12) Você teve uma formação que tenha abordado temas relacionados ao AEE?</p> <p>() Sim () Quais? Carga horária:_____ Proporcionado por qual instituição</p> <p>() Não ()Por quê? Sente falta?</p>	<p>PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</p>
--	---

AUTORIZAÇÃO

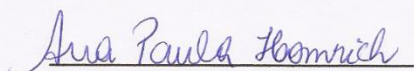
Nome do autor: ANA PAULA MAROTTO HOMRICH

RG: 4.974.680

Título da Dissertação: "DIRETORES ESCOLARES: O QUE PENSAM SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?"

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 04/07/2017.



Ana Paula Marotto Homrich