

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

NEUSA DENISE MARQUES DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO
CORDEIRO

JOINVILLE - SC
2017

NEUSA DENISE MARQUES DE OLIVEIRA

A EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

JOINVILLE - SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

O48e Oliveira, Neusa Denise Marques de
A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado:
interlocuções possíveis/ Neusa Denise Marques de Oliveira; orientadora Dra.
Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE, 2017.

187 f. : il. ; 30 cm

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

1. Educação especial. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Administradores escolares. 4. Professores - Formação. 5. Educação inclusiva.
I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Termo de Aprovação

**“A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado:
Interloquções Possíveis”**

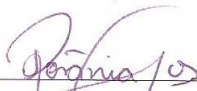
por

Neusa Denise Marques de Oliveira

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

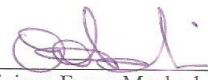


Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



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

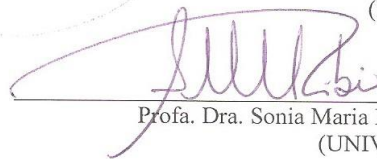
Banca Examinadora:



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



Prof. Dra. Andrea Soares Wuo
(FURB)



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 21 de fevereiro de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Rafael Cesar Marques (in memoriam), meu irmão, querido e amado que sempre me apoiou e acreditou em mim. Gratidão e Saudades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela graça de ter vivido intensamente esta experiência com seriedade e compromisso.

À minha orientadora, Dr^a. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, pela paciência e dedicação.

Às professoras Dr^a. Andrea Soares Wuol e Dr^a. Sonia Maria Ribeiro por aceitarem participar da minha banca.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Univille que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram que eu pudesse ampliar os meus.

Aos meus colegas do mestrado, em especial às minhas amigas Ana Paula e Lediane, que estiveram ao meu lado durante o curso, cuja convivência tornou-se para mim uma oportunidade de crescimento, de relação saudável com as diferenças, por oferecerem sua amizade e incentivo.

Ao meu irmão acadêmico Cleberson de Lima Mendes pelo companheirismo na realização dos trabalhos e por sua amizade.

Às coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú por consentirem a viabilização deste estudo.

A todas as equipes diretivas que prontamente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que assumiram minhas funções para que eu pudesse me afastar integralmente para me dedicar à escrita desta dissertação.

À minha mãe amada que carinhosamente cuidou de mim durante o primeiro ano do mestrado, período difícil, que foi superado com muito apoio e amor.

Ao meu filho Vinícius Luís de Oliveira, razão da minha vida, que me ensina todos os dias a ser curiosa, questionadora, criativa. Agradeço pela paciência em me deixar estudar, e por me entender, mesmo tão pequeno.

Ao meu amado esposo, Jackson de Oliveira, companheiro de todas as horas, um ser humano incrível que me ajudou muito e que amo cada dia mais.

À minha sogra Sonia Buss de Oliveira e ao meu sogro Luís de Oliveira, pessoas imprescindíveis nessa minha caminhada, por me apoiarem e por vezes terem cuidado de meu filho com muito carinho e apreço.

Aos meus queridos irmãos e sobrinhos, pela compreensão de minhas

ausências nas reuniões de família e pela paciência que tiveram comigo, no decorrer desta jornada.

À minha amiga Juliana Testoni dos Santos, primeira pessoa que me acolheu quando entrei no mestrado, e que com o tempo se tornou uma grande amiga. Uma pessoa incrível, inteligente e sensível que me ensinou a acreditar mais em mim.

Às minhas amigas Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes e Andréia Heiderscheidt Fuck pelo companheirismo, paciência e por estarem sempre dispostas a ajudar.

À CAPES, pelo apoio financeiro que propiciou melhores condições de dedicação a esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho chegasse à etapa final.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como objetivo central investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas formas de viabilizá-lo. O procedimento metodológico adotado pautou-se na abordagem qualitativa (GATTI e ANDRÉ, 2013) que tem como fundamento alguns pressupostos da base epistêmico-metodológica do materialismo histórico e dialético. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário contendo perguntas abertas e fechadas. Participaram desta pesquisa 7 diretores, 8 supervisores e 7 orientadores educacionais, totalizando 7 equipes diretivas de escolas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Camboriú - Santa Catarina, totalizando 22 questionários respondidos. A análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012) foi o método escolhido para analisar os dados. A fundamentação teórica utilizada no trabalho foi composta por vários autores, com destaque para Vasconcellos (2013), Paro (1987, 2001, 2003, 2010, 2012, 2016), Libâneo (2007, 2015, 2016), Meletti e Bueno (2011). Os resultados desta pesquisa sinalizaram que, na Rede estudada, a maioria dos profissionais da equipe diretiva parece compreender o AEE como um serviço que se restringe ao estudante com deficiência ou à sala de recursos multifuncionais e ao professor especializado. Isso pode indicar uma compreensão descontextualizada e desarticulada do serviço no âmbito escolar. Em síntese, o AEE parece ser entendido pelas equipes diretivas pesquisadas como sendo um serviço individualizado, setorizado e com pouca interação entre os profissionais. As análises dos dados apontaram a necessidade de formação consistente para os profissionais das equipes diretivas e demais profissionais da educação, que contemple um aprofundamento teórico sobre a área da Educação e da Educação Especial. No que concerne à viabilização do AEE, observou-se nos dizeres da maioria das equipes diretivas indícios de compreensões que demonstram falta de clareza quanto aos seus papéis em relação à implementação e efetivação do serviço de AEE, assim como, apontam lacunas existentes quanto à acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos e humanos específicos, que são considerados dispositivos necessários e que compõem a estrutura do AEE. Suas falas revelam, ainda, as necessidades de reorganização dos espaços escolares em relação à realização do serviço, as quais compõem os desafios das equipes diretivas frente ao AEE, em suas concepções.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Equipe diretiva escolar. Atendimento Educacional Especializado, Formação Docente.

ABSTRACT

This study is linked to the research line "Teacher's Work and Formation" of the Master of Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE, and its main objective is to investigate the understandings of the school management teams on Specialized Educational Services (SES) and its forms to apply it. The methodological procedure adopted was based on the qualitative approach (GATTI and ANDRÉ, 2013) that is based on some assumptions of the epistemic-methodological basis of historical and dialectical materialism. A questionnaire containing opened and closed questions was used as data collection instrument. Seven of the directors, eight supervisors and seven educational supervisors participated in this study, making a total of 7 management teams from elementary schools of the Municipal Education Network of Camboriú - Santa Catarina. So, 22 questionnaires were answered. Content analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012) was the method chosen to analyze the data. The theoretical basis used in the study was composed by authors such as Vasconcellos (2013), Paro (1987, 2001, 2003, 2010, 2012, 2016), Libâneo (2007, 2015), Meletti and Bueno (2011), among others. The results of this research indicate that, in the context studied, most of the professionals of the management teams seem to understand SES as a service that is restricted or to the student with a disability or to the multifunction resource classroom and to the specialized teacher. This may indicate a decontextualized and disjointed understanding of school service. In summary, the SES seems to be understood by teams surveyed for this research as being a service: individualized, sectorized and with little interaction among professionals. The analysis of the data pointed to the need for consistent training for the professionals of the management teams and other professionals of education, that contemplates a theoretical deepening in the area of Education and Special Education. With regard to the realization of the SES, the majority of the management teams stated that they lacked clarity regarding their roles in relation to the implementation of the SES, as well as pointing out existing gaps in accessibility, specific pedagogical resources and human resources, which are considered necessary devices and which are part of the SES structure. Their speeches also reveal the need for reorganization of school spaces in relation to the realization of the service, which are some of the challenges of the management teams facing the SES, in their conceptions.

Keywords: School management. School management team. Specialized Educational Services.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/SD | Altas Habilidades e Superdotação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CF | Constituição Federal |
| CHS | Conselho de Direitos Humanos |
| CMDCA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| ED | Equipe Diretiva |
| ED ^d | Equipe Diretiva – diretor(a) |
| ED ^o | Equipe Diretiva – orientador(a) |
| ED ^s | Equipe Diretiva – supervisor(a) |
| EDUCASUL | Congresso de Educação da Região Sul |
| EE | Educação Especial |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GETRAFOR | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFC | Instituto Federal Catarinense |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INTAE | Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas (INTAE) |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAPNE | Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |

| | |
|----------|---|
| PETI | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil |
| PNEE-EI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SCIELO | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SC | Santa Catarina |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SEM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TALIS | <i>Teaching and Learning International Survey</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIVILLE | Universidade da Região de Joinville |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa | 58 |
| Gráfico 2 – Tempo de atuação das equipes diretivas por função | 59 |
| Gráfico 3 – Experiências dos profissionais das equipes diretivas enquanto docentes de estudantes público alvo da Educação Especial | 63 |
| Gráfico 4 – Tempo de atuação dos integrantes das equipes diretivas em sala de aula..... | 65 |
| Gráfico 5 – Formação em nível de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>) - Diretores | 66 |
| Gráfico 6 – Formação em nível de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>) - Supervisores..... | 66 |
| Gráfico 7 - Formação em nível de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>) - Orientadores..... | 67 |
| Gráfico 8 – Tempo de serviço dos integrantes das equipes diretivas na função que atualmente ocupam na escola..... | 67 |
| Gráfico 9 - Sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas pesquisadas..... | 112 |
| Gráfico 10 - Recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Escola Acessível às Redes Estadual e Municipal de Ensino de Camboriú..... | 119 |
| Gráfico 11 – Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas pesquisadas..... | 123 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Mapeamento da produção científica brasileira sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e a Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE no período de 2011 a 2015 | 38 |
| Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e o Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE | 40 |
| Tabela 3 – Objetivos dos trabalhos que relacionaram a temática sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e o Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE | 41 |
| Quadro 1 – Categorias de análise e suas relações com os objetivos da pesquisa. ... | 52 |
| Quadro 2 – Gênero dos integrantes da equipe diretiva escolar por função. | 55 |
| Quadro 3 – Tempo de atuação dos integrantes da equipe diretiva em sala de aula..... | 61 |
| Quadro 4 – Fases do ciclo de vida profissional segundo Huberman | 62 |
| Quadro 5 – Formação das equipes diretivas com temas relacionados ao AEE..... | 71 |
| Quadro 6 - Situando do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas a partir das falas das Equipes Diretivas..... | 73 |
| Quadro 7. Público-alvo do AEE nos dizeres das equipes diretivas escolares pesquisadas..... | 78 |
| Quadro 8 - Recorrências sobre o público-alvo da EE nos dizeres das equipes diretivas escolares pesquisadas..... | 79 |
| Quadro 9 - Distribuição das matrículas por categoria utilizada no Censo Escolar de 2015 (MEC/INEP, 2015), no Brasil, em Santa Catarina e no Município de Camboriú..... | 82 |
| Quadro 10 - Condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas pesquisadas..... | 113 |
| Quadro 11 - Escolas pesquisadas a serem contempladas pelo Programa Escola Acessível, por meio do PDDE, nos anos de 2012 e 2013..... | 119 |
| Quadro 12 - Acessibilidade nas escolas municipais de ensino fundamental, no Brasil, SC e em Camboriú..... | 121 |
| Quadro 13 - O que se entende por “recurso pedagógico” nos dizeres das equipes diretivas que informaram possuí-los nas escolas em que atuam | 123 |
| Quadro 14 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2011/2012.. | 124 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 15 - Ações que as equipes diretivas escolares consideram que sejam de suas responsabilidades para viabilizar o AEE | 130 |
| Quadro 16 - Desafios encontrados pelas equipes diretivas escolares para viabilizar o AEE . | 139 |
| Quadro 17 - Matriz de referência | 180 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| À GUIA DE INTRODUÇÃO: O ENTRELAÇAMENTO DA PESQUISA COM A PESQUISADORA..... | 16 |
| 1 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA– PARTICIPATIVA DAS EQUIPES DIRETIVAS ESCOLARES NA VIABILIZAÇÃO DO AEE | 21 |
| 1.1 Organização e Gestão Escolar: tecendo reflexões..... | 21 |
| 1.2 As atribuições da Equipe Diretiva Escolar na Perspectiva da Gestão Democrática-Participativa..... | 29 |
| 1.3 Equipe Diretiva na organização escolar frente ao AEE: aproximações e distanciamentos | 34 |
| 1.4 A produção acadêmica brasileira sobre Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado: um campo a explorar | 38 |
| 2 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS..... | 46 |
| 2.1 Os caminhos da pesquisa: local, participantes e instrumentos | 47 |
| 2.2 Seguindo o itinerário: organização e análise dos dados | 50 |
| 3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PARTIR DAS FALAS DAS EQUIPES DIRETIVAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ | 54 |
| 3.1 Apresentação das Equipes Diretivas Escolares | 55 |
| 3.2 O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado | 72 |
| 3.3. As condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel das equipes diretivas frente à viabilização do AEE | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 147 |
| APÊNDICES..... | 173 |
| APÊNDICE A – Carta à equipe diretiva escolar | 174 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados..... | 175 |
| APÊNDICE C – Matriz de referência..... | 180 |
| ANEXOS | 182 |
| ANEXO I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú | 183 |
| ANEXO II – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa..... | 184 |
| ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 187 |

À GUIA DE INTRODUÇÃO: O ENTRELAÇAMENTO DA PESQUISA COM A PESQUISADORA

Revisitar o baú de minha história de vida faz com que venham à tona vários sentimentos de superação e felicidade, pois foram tantos aprendizados, tantas conquistas e diversas experiências que ajudaram na minha constituição enquanto pessoa e profissional. Assim, escrever acerca de minha trajetória de vida passa a ser uma forma de clarificar o entrelaçamento da pesquisa com a pesquisadora, levando assim à construção do objeto desta pesquisa.

Aos dezessete anos, no último ano do magistério, passei em um concurso público para auxiliar de educadora, em um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Joinville. O CEI ficava próximo à minha casa, o que facilitou minha jornada de estágio, trabalho e estudo. Iniciei trabalhando em uma turma de berçário. Pensei que não daria conta, pois a base teórica do magistério foi restrita. No entanto, comecei a pesquisar, comprar livros e estudar muito para auxiliar no planejamento das atividades.

O trabalho com as crianças era regado de brincadeiras, músicas, pintura e contação de histórias. O educar e o cuidar começaram a fazer sentido para mim, sendo que a cada estudo e a cada descoberta o trabalho com as crianças se tornava mais prazeroso. Após um ano trabalhando no berçário, passei a atuar na turma de 3 a 5 anos idade, com 35 crianças, que já haviam passado por vários educadores. Nessa turma, havia um aluno com deficiência intelectual, fato raro para a educação infantil na época em que iniciei. A experiência de ensiná-lo e conviver com ele foi muito significativa, pois a partir dela pude vislumbrar as possibilidades e potencialidades do trabalho colaborativo, em especial nas interações entre os alunos, que respeitavam o tempo do colega, incentivando-o a completar as atividades escolares.

Esse trabalho me proporcionou não só uma vivência na educação infantil e um crescimento pessoal e profissional, mas também, propiciou condições financeiras para cursar o ensino superior.

Em 1996, iniciei o curso superior em Pedagogia, que me proporcionou uma base teórica mais consistente. Havia incentivo à participação em eventos e a preocupação em articular a teoria e prática. No último ano da faculdade, iniciei a

pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, que possibilitou ampliar a minha compreensão sobre os processos de aprendizagem e estratégias de trabalho voltadas para a escolarização de todos os estudantes.

Em 1999, já graduada e pós-graduada, procurei novas experiências de trabalho e comecei a lecionar Filosofia em uma instituição da Rede Privada de Ensino, para as turmas da pré-escola e da quarta série no ensino fundamental.

A partir de 2002, passei a trabalhar como educadora na Secretaria de Assistência Social, onde integrei o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA e o Conselho de Direitos Humanos - DHS. Nessa época, trabalhei no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, incluídos na sociedade de forma perversa. Eles tinham, em sua maioria, entre 8 e 16 anos de idade. Antes de integrarem o programa, eles trabalhavam como catadores de material reciclável, apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem e viviam em regiões extremamente pobres da cidade. Passavam meio período em escolas da Rede Pública de Ensino e meio período no programa PETI. O planejamento das atividades para eles era sempre um momento desafiador, e os educadores se preocupavam em proporcionar atividades mais atrativas e culturalmente enriquecedoras, como visitas a Museus e ao cinema, além de planejar eventos como a Parada Cultural, na qual os familiares e a comunidade eram convidados a prestigiar as atividades criadas e apresentadas por esses adolescentes.

Essas são algumas das experiências que compõem a minha constituição como educadora, marcada por uma busca constante pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica e docente responsável, sensível, flexível e comprometida. Como enfatizou Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A partir de 2003 até setembro de 2005 fui convidada pela secretária de Assistência Social para coordenar o programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância, um Programa em Parceria com a UNESCO, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e o Banco Mundial, que tinha como finalidade a formação de 45 educadores de cinco instituições filantrópicas de educação infantil.

Apesar dos desafios enfrentados na realização desse programa, considero que foi possível desenvolver um trabalho intenso de leitura e pesquisa com as 40

educadoras que dele participaram. Dos projetos que elas elaboraram, três foram aprovados para apresentação no Congresso de Educação da Região Sul - Educasul.

Em 2005, solicitei licença não remunerada de três anos na Prefeitura Municipal de Joinville, a fim de coordenar o Programa de Jornal e Educação em uma empresa jornalística do mesmo município.

A empresa havia firmado uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, a partir da Lei nº 12.773/2003 (SANTA CATARINA, 2003, s/p), que “instituiu o Programa Leitura de Jornais e Revistas em Sala de Aula, como atividade multidisciplinar, nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio no Estado de Santa Catarina”.

Por meio desse programa, viajei por 36 cidades de Santa Catarina, realizando formação sobre mídia e educação para os professores da Rede Estadual de Ensino, bem como para alguns professores de escolas municipais, uma vez que as Secretarias de Educação de alguns municípios também firmaram parceria. Esse trabalho me possibilitou conhecer o funcionamento de muitas escolas estaduais, municipais e uma aldeia indígena, em Xanxerê, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar para a diversidade e a complexidade dos processos educacionais em diferentes contextos.

A experiência que mais me aproximou, contudo, do que viria a ser meu objeto de pesquisa no Mestrado em Educação, ocorreu em 2011, quando ingressei na Rede Pública Federal de Ensino, no Instituto Federal Catarinense, na função de pedagoga/orientadora educacional. No mesmo ano, no curso técnico de ensino médio integrado, iniciou uma estudante com deficiência física. A estrutura do câmpus, porém, não favorecia a mobilidade da aluna, fazendo com que a equipe do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, no qual ingressei como representante, passasse a discutir as adaptações arquitetônicas e curriculares necessárias para a promoção da escolarização da aluna. Saliento a importância do respaldo da direção do Instituto, nesse período, na construção da proposta de melhorias, bem como na sua execução. O trabalho realizado de forma colaborativa entre os profissionais envolvidos no Instituto, bem como o acompanhamento sistemático junto à aluna e sua família, foi essencial para o desenvolvimento do seu processo de escolarização, que se formou no ano de 2013, e atualmente está cursando o ensino superior.

Em 2015, os integrantes do NAPNE, do qual faço parte, estavam na fase de estudos para a implementação do atendimento educacional especializado no IFC, sempre respaldados pela equipe diretiva. Percebo que o envolvimento dessa equipe foi crucial para viabilizar as propostas planejadas. O referido câmpus do IFC foi o único no estado a solicitar um código de vaga para o concurso de professora com habilitação específica para atuar no AEE, a qual foi nomeada no final de 2015, já iniciando a estruturação do trabalho com a equipe.

Como orientadora educacional, percebo que a parceria junto à supervisão e demais profissionais faz toda a diferença na promoção de uma educação para todos, pois não há como discutir o processo de escolarização dos alunos sem abordar as estratégias de ensino que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa busca intensa por conhecimentos, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente.

Lembro-me que no primeiro encontro de orientação, conversando com minha professora orientadora, Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, conseguimos definir o objeto do presente estudo: a relação entre a equipe diretiva e o Atendimento Educacional Especializado.

Este estudo se insere em um projeto de pesquisa mais amplo, denominado “Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas” (INTAE), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR), do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Considerando que o município de Joinville foi o mais estudado até o momento pelo grupo de pesquisa em questão e que o referido projeto tem por objetivo investigar as interfaces supracitadas na região Sul do Brasil, optou-se por escolher como lócus desta investigação o município de Camboriú.

Tal escolha justifica-se em função de que, no processo de mapeamento das produções acadêmicas dos últimos cinco anos sobre “gestão escolar/equipe diretiva” e “inclusão escolar/educação especial/AEE¹” ter-se identificado que o referido município não havia sido contemplado por nenhum dos estudos até então realizados.

¹ Este mapeamento das produções acadêmicas foi realizado nas bases de dados da ANPEd, CAPES, SciELO e BDTD, abrangendo o período de 2011 a 2015. Pode-se conferir o detalhamento do referido levantamento no Capítulo 1 desta dissertação.

A partir do exposto, iniciou-se a construção do objetivo geral da pesquisa, que é investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre Atendimento Educacional Especializado, e, suas formas de viabilizá-lo. Os objetivos específicos delineados a partir do objetivo geral foram constituídos da seguinte forma:

- Revelar a compreensão das equipes diretivas acerca do serviço de AEE e do público alvo da Educação Especial;
- Identificar o que as equipes diretivas escolares conhecem sobre o trabalho do professor do AEE;
- Evidenciar os procedimentos que têm sido adotados pelas equipes diretivas escolares na viabilização do atendimento educacional especializado;

Para cada objetivo específico foi elaborada uma questão de pesquisa, que se buscou responder no decorrer deste estudo: 1) O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o serviço do AEE e sobre o público alvo da EE? 2) Qual a compreensão que as equipes diretivas escolares têm sobre o trabalho do professor de AEE? 3) Quais são os procedimentos que têm sido adotados pelas equipes diretivas escolares para viabilizar o atendimento educacional especializado?

Ressalto que a forma de compreender e viabilizar as políticas educacionais expressa a concepção de gestão escolar assumida pela equipe diretiva, concepção essa que permeará as ações realizadas na instituição, refletindo na condução da elaboração no projeto pedagógico, nas ações e interação com os estudantes, professores e comunidade escolar.

Nesse sentido, o presente estudo tem o intuito de contribuir com possíveis avanços nas discussões acerca do papel da equipe diretiva no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, focalizando a Rede Pública Municipal de Ensino de Camboriú.

1 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA–PARTICIPATIVA DAS EQUIPES DIRETIVAS ESCOLARES NA VIABILIZAÇÃO DO AEE

Neste capítulo, apresentam-se algumas reflexões sobre a função da escola, a organização e a gestão escolar, contextualizando as atribuições dos profissionais que compõem a equipe diretiva escolar, a partir da perspectiva de uma gestão democrática-participativa. Na sequência, aborda-se o Atendimento Educacional Especializado, um serviço direcionado ao público-alvo da Educação Especial², procurando compreender as relações entre uma gestão democrática-participativa da equipe diretiva e o processo de desenvolvimento desse serviço especializado no contexto escolar a partir de um balanço da produção científica brasileira concernente a essa temática nos últimos cinco anos (2011-2015). Esclarece-se que existem outras formas de gestão escolar, contudo neste estudo optou-se em discutir a gestão democrática-participativa por ser a forma de gestão evidenciada nos documentos oficiais nacionais, inspirados em acordos/documentos internacionais, relacionados à Educação Especial, procurando tensionar suas possibilidades e impossibilidades no âmbito escolar.

1.1 Organização e Gestão Escolar: tecendo reflexões

Abordar noções de organização e gestão escolar implica uma tarefa anterior, que diz respeito à discussão da função da escola no cenário atual. Neste estudo, entende-se que a instituição escolar é constituída socialmente e, dessa forma. “[...] é determinada socialmente; [...] sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI 2009, p. 28). Nesse sentido, a escola é ao mesmo tempo produto e produtora da sociedade em que está inserida, e pode tanto contribuir para a manutenção dessa organização social, quanto para transformá-la.

A função da escola, como ressaltou Paro (2012), é a de assegurar aos estudantes a sistematização e apropriação do conhecimento da cultura produzido historicamente, tendo em vista que é por meio desse conhecimento que poderão se

² São compreendidos como público-alvo da Educação Especial pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008)

apoderar “[...] da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico”. (PARO, 2012, p. 135)

Convergindo com a discussão, Saviani (2008, p. 13) afirmou que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”, de modo que o estudante se aproprie desse saber, de forma contextualizada, propiciando conexões com outros saberes já apreendidos, convergindo para o desenvolvimento humano dos estudantes e sua inserção crítica e criativa na sociedade.

Nessa perspectiva, segundo Dourado (2007, p. 923), “a educação é entendida como processo amplo de apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem e a escola como lócus privilegiado de apropriação” e ressignificação desses conhecimentos. É nesse lócus que se encontra, ao se considerar a maioria³ das escolas públicas de ensino fundamental, a atuação da equipe diretiva, que segundo Vasconcellos (2013, p. 51), é “composta pelo Diretor(a), Supervisor(a)/Coordenador Pedagógico e Orientador(a) Educacional”, profissionais que desempenham um papel de referência na escola e podem contribuir de modo significativo no processo de escolarização dos alunos ao atuarem de forma articulada, como uma equipe, no âmbito escolar.

Sobre a gestão escolar, Libâneo (2015) apresentou uma contribuição no que tange à conceituação das expressões organizar, administrar e gerir, ajudando a pensar o sentido do termo “gestão escolar”. O autor expôs que “organizar” significa “[...] articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação, *administrar* é o ato de governar, de por em prática um conjunto de regras e *gerir* significa administrar, dirigir, gerenciar”. (LIBÂNEO, 2015, p. 85, grifos nossos)

A partir dessa forma de compreender os conceitos, pode-se dizer que a organização, a administração e a gestão escolar referem-se aos princípios e procedimentos relacionados à atividade de planejar o trabalho da escola, utilizando de forma responsável os recursos materiais, financeiros e intelectuais disponíveis,

³ Optou-se por utilizar a expressão “a maioria”, por entender que existem especificidades entre as esferas governamentais no que tange à nomenclatura e/ou às funções relativas à gestão escolar. Por exemplo, nas escolas Estaduais de Santa Catarina, segundo a Lei Complementar nº 49/1992 (SANTA CATARINA, 1992) as funções de supervisor e orientador são denominadas como Especialista em Assuntos Educacionais e Consultor Educacional.

bem como a gestão, orientação e coordenação do trabalho junto aos profissionais e estudantes que compõem o coletivo escolar.

Salienta-se que as formas de organização e gestão escolar, bem como as atribuições da equipe diretiva, foram se constituindo historicamente nas sociedades. Contudo, esse processo de constituição não ocorreu e não ocorre de forma linear em cada momento histórico, econômico e político de uma sociedade. A atuação da equipe diretiva no processo de escolarização dos estudantes pode ou não sofrer modificações ao longo do tempo, mas sempre foi e ainda é subsidiada por concepções de educação escolar. Como exemplo, podemos citar o autor Paro (1987), que ilustra o papel do diretor no período da pós-ditadura militar (1964-1985), o qual ainda caracterizava seu trabalho de acordo com uma abordagem burocrática, autoritária e conservadora, que se tornara comum na vigência desse regime de governo. Sobre essa forma de realizar a função diretiva na escola, o autor explica:

[...] o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função do diretor que o coloca autoridade última no interior da escola. Esta regra, astutamente mantida pela classe dominante, através do Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar, leva a dividir os diversos setores no interior da escola. (PARO, 1987, p. 52)

De acordo com o autor supracitado, a gestão do diretor nesse período destacava-se nos espaços escolares pelo centralismo, autoritarismo, pelo caráter burocrático administrativo que se sobressaía em detrimento ao pedagógico. Nesse modelo instaurado, conferia-se ênfase à distribuição rigorosa das tarefas e, nessa lógica, cada um preocupava-se com a realização de seu trabalho de forma individual, caracterizando uma gestão pouco articulada e com ações fragmentadas.

Diante do exposto, compreende-se que a gestão escolar é um fenômeno complexo, que está associado a concepções específicas acerca do que é gestão e do que é escola, que por sua vez estão imbricadas a um contexto mais amplo, que envolve aspectos econômicos, políticos e culturais de uma sociedade. Para entender as diferentes concepções que se evidenciam no estudo da organização e gestão escolar, recorre-se à Libâneo (2015), que sinaliza a existência de duas concepções bem diferentes em relação à função da escola: a primeira, que é uma *concepção científico-racional* na qual “[...] prevalece a visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, podendo ser

planejada, organizada, controlada”, de modo a alcançar ótimos resultados nos índices de eficácia e eficiência. (LIBÂNEO, 2015, p. 102, grifo nosso). A segunda concepção seria a “sociocrítica”, na qual a organização escolar é “[...] como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Compreende-se, assim, que a escola não é um espaço neutro, e sim, um ambiente constituído e constitutivo de relações sociais imediatas e mediatas, o que pressupõe que a tomada de decisões seja discutida coletivamente, propiciando aos profissionais da escola a participação na discussão das políticas educacionais, das dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, entre outros desafios do cotidiano escolar.

A gestão escolar, além de ser discutida por autores como Paro (1987) e Libâneo (2015), também é discursada nos documentos oficiais da educação brasileira. Nesse aspecto, questiona-se como os gestores dos sistemas de ensino⁴ interpretam, compreendem e subjetivam a gestão escolar expressa nas políticas educacionais e, por conseguinte, como esses entendimentos são disponibilizados e posteriormente, subjetivados pelas equipes diretivas escolares.

Considerando a complexidade de que abarca a gestão escolar, optou-se por tomar os documentos oficiais como um ponto de partida para evidenciar possíveis convergências e/ou divergências entre os discursos sobre gestão e o que se vivencia no contexto escolar.

Nessa direção, nota-se que as políticas oriundas de organismos internacionais⁵ delinearam e permearam a constituição das políticas educacionais no Brasil e, a partir da década de 90, já era possível identificar fortes impactos de

⁴ Segundo Saviani (2010, 380-381), o Brasil ainda não dispõe de um sistema de ensino, mas sim de vários sistemas de ensino. “Daí expressões como ‘sistema de ensino fundamental’, ‘sistema de ensino médio’, ‘sistema de ensino profissional’, ‘sistema de educação básica’, ‘sistema de ensino superior’, ‘sistema escolar’, ‘sistema estadual de ensino’, ‘sistema municipal de ensino’, ‘sistema federal de ensino’, ‘sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)’ etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema”. Para o autor um sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”.

⁵ Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), “os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico”.

diretrizes educacionais internacionais, nos sistemas de ensino e nas instituições escolares brasileiras; abrangendo mudanças nos currículos, nas responsabilidades dos professores, da gestão escolar e as formas de participação da família. A gestão democrática, enfatizada em referenciais internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), foi uma das premissas que começou a figurar, progressivamente, em algumas políticas brasileiras.

É possível identificar que os documentos legais de âmbito nacional têm salientado a “gestão democrática” nas escolas públicas. Tem-se, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 206 preconiza que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por sua vez, prevê em seu art. 14 que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme os princípios: de participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico, e da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares”. O Plano Nacional de Educação - PNE, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu art. 2, inciso VI, também evidencia a “promoção do princípio da *gestão democrática* na educação pública de assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da *gestão democrática* da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública”. (BRASIL, 2014)

Uma vez que é conferida essa ênfase à gestão democrática nos documentos oficiais, convém esclarecer o que se entende a esse respeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, associa uma gestão democrática à participação dos profissionais da escola e, de modo mais abrangente, da comunidade escolar e local, nesse processo. No entanto, seria a gestão democrática sinônimo de uma gestão participativa? Entende-se que a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização é um dos elementos de uma gestão escolar democrática, mas que essa vai além da participação. Neste estudo, compreende-se a gestão democrática como um movimento de descentralização do poder, que supõe a participação de todos no planejamento das ações, discussão e tomadas de decisões no âmbito da escola.

Destaca-se que uma gestão democrática-participativa⁶ oportuniza uma ação articulada e integrada entre diretor, supervisor e orientador, supõe que os três terão

⁶ Optou-se por utilizar a expressão ‘democrática-participativa’ com hífen, inspirada em Libâneo (2015), por entender que democracia e participação são processos interdependentes, não é possível

autonomia de atuação no âmbito da escola: o supervisor propondo formação aos professores em articulação com o orientador e apoio do diretor, o orientador acompanhando o processo de escolarização dos estudantes, discutindo com o supervisor, planejando estratégias, e abrindo a discussão juntamente aos professores e junto às famílias, com o apoio do diretor, em prol do processo de escolarização. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a “distribuição do poder entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder [...], mas estará dividindo responsabilidade. E ao acontecer isso quem ganha poder é a escola” (PARO, 1987, p. 52).

Nessa perspectiva, Libâneo (2007) esclarece que a gestão democrática, discursada nos documentos oficiais, no entanto, é concebida e interpretada de formas diferentes pela sociedade civil e pela iniciativa governamental. Enquanto, por um lado, a sociedade civil a concebe como uma conquista que pode possibilitar maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, por outro lado, para a iniciativa governamental representa uma forma de diminuição do papel do Estado para prover, mas ampliado para regular e gerenciar. A participação nessa perspectiva, é entendida como uma forma consensual para a implementação dos ditames do Estado. Tal pressuposto, por sua vez, tem seu fundamento nas reformas consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002), nos anos de 1990, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995⁷, o qual estabeleceu como princípios as ações como: descentralização, autonomia das escolas, racionalização dos recursos financeiros e participação da comunidade escolar.

Em meio a esses tensionamentos, Michels (2006, p.408), ressalta que:

[...] é no embate entre a proposição política e o cotidiano da escola que esta vai constituindo-se e organizando-se. 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 [...].

Nessa perspectiva, pode-se evidenciar que o modo de gestão proposto nessa reforma representa uma agenda de governo, em que o Estado transfere parte de

falar de um sem falar de outro. No entanto, ainda que imbricados, são processos que se diferenciam: a participação está contida na democracia, mas para haver uma gestão democrática é preciso mais do que a participação de todos. Como afirmou Libâneo (2015), é preciso assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

⁷ Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. BRASIL. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

suas responsabilidades para os sistemas de ensino, e esses, por conseguinte, para as escolas, mas ao mesmo tempo intensifica sua força reguladora junto a eles.

Entretanto, mesmo possuindo uma autonomia relativa⁸ em relação à organização e funcionamento das escolas, as equipes diretivas podem vislumbrar nesse contexto de reforma o desenvolvimento de uma gestão participativa, como um modo de envolver o coletivo escolar nas discussões dos processos decisórios da escola, de forma crítica e criativa, como uma alternativa para unir forças no interior da escola e reivindicar junto ao Estado as condições necessárias para assegurar aos estudantes seu direito de aprender.

Contudo, reforça-se que uma gestão participativa, por si só, não resolve todos os problemas da escola. Ainda que seja imprescindível para uma gestão democrática, a participação “por si só não é suficiente para a democratização da escola, pois não há democratização verdadeira sem que seja assegurado aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”, por meio da apropriação dos conteúdos, produzidos e acumulados historicamente. (LIBÂNEO, 2015, p. 24).

Identifica-se, na concepção de Libâneo (2015), uma ênfase à finalidade da escola. Nesse sentido, destaca-se a importância da equipe diretiva em organizar suas ações também para proporcionar momentos de discussão das políticas educacionais, do processo ensino-aprendizagem e, a partir daí, traçar as estratégias necessárias para que a escola consiga desempenhar seu papel central no processo de escolarização de seus estudantes, que é a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Um exemplo de como a organização e gestão escolar podem proporcionar esses momentos e se constituir como um processo participativo e democrático é a

⁸ Autonomia Relativa: no caso do sistema público de ensino [...] é sempre relativa e 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 [...]. (BARROSO, 1996, p. 20)

Ainda de acordo com o autor “a autonomia é um conceito relacional (sempre somos autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. 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)

construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Libâneo (2015) destacou que essa construção envolve a contemplação de alguns itens, a saber:

- a) **Organização da vida escolar:** Trata-se da organização dos meios de trabalho escolar em função de sua especificidade e dos objetivos educacionais, propiciando as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. [...] dizem respeito a: estrutura organizacional, legislação escolar, organização do espaço físico, recursos materiais, didáticos, financeiros, clima de trabalho, sistema participativo de tomadas de decisão [...];
- b) **Organização do processo ensino aprendizagem:** [...] suportes pedagógicos, necessários à organização do trabalho escolar. Compreende o currículo, a organização pedagógico-didática, formação continuada, conselhos de classe [...];
- c) **Organização das atividades de apoio técnico – administrativo:** [...] abrange as atividades da secretaria escolar, dos especialistas pedagógicos, serviços auxiliares, serviços gerais [...];
- d) **Organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade:** [...] níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias. (LIBÂNEO, 2015, p. 170, grifos nossos)

Realça-se que esse processo de construção coletiva do projeto pedagógico é permeado por questões culturais, sociais e políticas dos indivíduos participantes, das políticas públicas e da realidade material de cada escola e, nesse sentido, se configura por tensões e contradições. Contudo, ao promover espaços para essa construção de forma conjunta e dialógica, a escola pode se fortalecer como espaço democrático, envolvendo todos os profissionais e demais participantes que atuam nesse espaço para a realização dos objetivos escolares construídos coletivamente. O projeto pedagógico, ao ser permanentemente revisitado, acompanhado e avaliado, pode permitir que cada profissional reconheça suas responsabilidades, discuta questões pertinentes ao processo de escolarização dos estudantes e possa construir proposições de forma coletiva para o enfrentamento das questões deflagradas.

Ainda assim, mesmo que o projeto pedagógico seja um importante instrumento por meio do qual se possa efetivar uma gestão democrática-participativa, somente ele não garante sua efetivação. Do mesmo modo, ainda que se preconize uma gestão democrática nos documentos oficiais, isso, isoladamente, não assegura que a gestão seja realizada de forma democrática-participativa nas escolas. Isso porque, como expôs Michels (2004, p. 44):

[...] os sujeitos envolvidos [no processo de escolarização] não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, 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.

Nessa direção, segundo Paro (2012, p. 162), a gestão escolar constitui-se “[...] como um instrumento que, como tal, pode articular-se tanto para a conservação do *status quo* quanto para a transformação social” e tal articulação guarda profunda relação com o modo como cada gestão compreende as políticas e diretrizes educacionais. A forma de gestão e organização escolar, nesse sentido, constitui e é constituída pelas posições políticas e concepções de homem e sociedade, função da escola, estudante, da equipe diretiva, que por sua vez podem ser vinculadas ao contexto histórico, econômico, político, social e cultural em que a escola está inserida.

Com base nessa perspectiva de gestão escolar, no próximo tópico serão discutidas as atribuições da equipe formada pelo(a) Diretor(a), Supervisor(a)/Coordenador(a) e Orientador(a) Educacional, aqui denominada de equipe diretiva escolar, a fim de elucidar seu papel diante desses princípios democrático-participativos que considere o objetivo primeiro da escola que é a apropriação de forma crítica e criativa pelos estudantes dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

1.2 As atribuições da Equipe Diretiva Escolar na Perspectiva da Gestão Democrática-Participativa

Para iniciar as discussões sobre as atribuições das equipes diretivas e a complexidade de cada membro que compõe essas equipes de trabalho, buscou-se as análises das pesquisas empreendidas por Ligeiro (2007) e Bastos (2012) com gestores escolares, sobre a temática gestão escolar da escola pública, nas quais as autoras evidenciaram que gestão democrática-participativa não é um trabalho simples, ao contrário é uma ação permeada por tensões e contradições. As autoras observaram ainda que a participação do coletivo escolar nas discussões acerca do processo ensino-aprendizagem, bem como, na construção das diretrizes da escola,

se constitui uma das vias possíveis na construção da melhoria do processo de escolarização dos estudantes. Como salientou Ligeiro (2007) com base nas compreensões das diretoras:

[...] a gestão democrática aponta para uma mudança na forma de administrar a instituição escolar, a partir do reconhecimento da participação da comunidade nas decisões sobre as questões educativas. Esse reconhecimento é necessário na medida em que passa a fazer parte da realidade escolar, adquirindo um significado político que é internalizado pelos sujeitos como um direito e não como benevolência da direção. Essa mudança de comportamento por parte da direção vem se processando a partir da escolha eletiva dos dirigentes pela comunidade, em curso no município de Belo Horizonte há mais de dez anos, rompendo com a utilização do cargo de diretor para fins políticos. [...] verificou-se ainda, avanços na legitimação de espaço de participação, [...] com a comunidade externa [...]. (LIGEIRO, 2007, p.169)

Por sua vez, Paro (2016a), ao se debruçar em pesquisas sobre a temática gestão democrática da escola pública, evidenciou que este modo de gestão é algo a ser conquistado. O autor reitera ainda que:

[...] não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas possibilidades... uma coisa é falar 'em tese', falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa função. (PARO, 2016a, p. 15)

Para tanto, a tarefa inicial deve consistir “em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola” (PARO, 2016a, p. 13). O autor relatou, ainda, que a implementação de uma gestão democrática na escola é processual e requer para sua concretização que um sistema hierárquico de autoridade⁹ posto às escolas seja repensado e transformado.

Nessa direção, propõe-se discutir a atuação da equipe diretiva à luz da teoria da gestão democrática-participativa, embora se compreenda que esse tipo de gestão está por se constituir na maioria das escolas brasileiras.

⁹O sistema hierárquico de autoridade se figura quando o Estado detém o controle das ações do diretor ao delegar a ele o poder, lhe conferindo uma autonomia relativa, e este, por sua vez, controla ou tenta controlar o coletivo escolar, por meio da divisão rígida do trabalho, estabelecendo uma hierarquia de funções. “Assim, não é possível falar das estratégias para transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a condição que vive o diretor em seus respectivos sistemas de ensino e por conseguinte na escola”. (PARO, 2016a, p. 15)

Ressalta-se, desse modo, que não há um padrão na compreensão das especificidades das funções de Diretor(a), Supervisor(a)/Coordenador(a) e Orientador(a) Educacional. O que se procura ilustrar a seguir são algumas possibilidades de atuação que, ao mesmo tempo, os diferenciam no que tange ao específico de suas funções, e os aproximam como equipe diretiva, que se reúne em torno de objetivos comuns: criar estratégias de participação coletiva na organização e funcionamento dos espaços e tempos da escola, tendo em vista as políticas educacionais vigentes, buscando propiciar condições de trabalho para todos os profissionais. Estes objetivos por sua vez, estão relacionados a um objetivo maior, que se refere à escolarização dos estudantes por meio da apropriação sistematizada dos conhecimentos produzidos historicamente.

Com relação à formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 64º, pode-se dizer que deve ser “[...] realizada 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”.

Ainda no que tange à formação da equipe diretiva, desde 2006, a partir da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2006), foram instituídos os cursos de licenciatura em Pedagogia com formação plena, propiciando a/ao graduada/o exercer quaisquer das funções que antes exigiam habilitações específicas durante a graduação, como por exemplo, a função de supervisão/coordenação e orientação educacional.

No tocante às responsabilidades da equipe diretiva escolar, ressalta-se que os profissionais que a compõe, no caso da rede pública, têm suas atribuições regulamentadas pela legislação de seus referidos sistema de ensino (LIBÂNEO, 2015). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seu art. 12º que as instituições de ensino são responsáveis pelas seguintes ações:

- [...] I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996, s/p)

Percebe-se que essas ações estabelecidas na referida lei englobam as atribuições dos integrantes da equipe diretiva, permitindo apresentar algumas ações pertinentes a cada participante da equipe diretiva escolar, assim como apresentar possibilidades de ações que podem ser realizadas de forma compartilhada.

Iniciando pela função do **Diretor(a)**, essa parece englobar a criação de condições para reflexão e tomada de decisão coletiva acerca dos processos educacionais. Nesse sentido, sua função remete a ações como: articular, acompanhar e mediar esses processos, focalizando tanto seus aspectos burocráticos quanto pedagógicos. Isso implica promover, de acordo com as condições possíveis, uma estrutura e organização nos espaços escolares que promovam a escolarização de seus estudantes. Paro (2010, p.766) salienta que o(a) Diretor(a):

[...] ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na gestão da escola. Esse diretor por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior na escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da ordem da escola em mero proposto do Estado. Uma segunda contradição advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas [...] [tornam-se obstáculos] — o que estaria a merecer maior número de análises e estudos aprofundados, as quais discutem a natureza das atividades do diretor escolar e as possíveis adequações e contradições dessa prática diante do caráter político-pedagógico da escola.

Desse modo, as ações do Diretor(a) dentro de um projeto coletivo e participativo precisam estar articuladas com as ações dos demais profissionais, a exemplo do Supervisor(a)/Coordenador(a) e do Orientador(a) Educacional.

Em se tratando especificamente do **Supervisor(a) Educacional**¹⁰, Zieger (2013, p. 88) destaca que ele é o responsável na escola, com o apoio do Diretor, por planejar de forma coletiva a “construção do projeto político-pedagógico e de outros projetos, coordenar a construção do planejamento e implementação de currículo e programas, ofertar apoio pedagógico à equipe de docente”, com maior atenção às atividades de ensino e avaliação que propiciem a escolarização efetiva dos estudantes. É responsável também por planejar, juntamente com o Diretor(a) e Orientador(a), as reuniões pedagógicas e a formação continuada dos professores, possibilitando a reflexão de sua prática e propiciando, assim, quando necessário, ajustes nas estratégias e metodologias com vistas à escolarização do estudante.

Sobre o **Orientador(a) Educacional**, Grinspun (2008, p. 77) destaca que, atualmente, esse “[...] tem o papel de mediação na escola, isto é, [a Orientação Educacional] se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, refletir, com/e para todos que atuam na escola – em especial os alunos”, tendo em vista o trabalho pedagógico e o processo de escolarização dos estudantes.

Rangel (2013) salienta que existem muitas atividades que podem ser desenvolvidas de forma compartilhada entre Supervisor(a)/Coordenador(a), Orientador(a) e Diretor(a), com o intuito de contribuir e potencializar o processo de escolarização dos estudantes, tais como:

[...] a **Formação continuada de professores**, por meio de estudos dos problemas cotidianos e de conceitos teóricos e situações práticas de interesse na superação e nos avanços do trabalho pedagógico, incluindo estudos sobre princípios de ensino que favorecem a aprendizagem e a dinamização das aulas, estudos sobre teorias de aprendizagem, estudos e conceitos e procedimentos de avaliação;
Coordenação Conjunta de Conselho de Classe, nos quais os professores se reúnem não só para a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, mas, para avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
Coordenação conjunta dos conselhos de alunos, nos quais os alunos se reúnem não só para avaliação das aulas, como para a avaliação de suas turmas em aspectos de participação, relações, interesse, motivações.
Coordenação de encontros entre alunos e professores, para tratar de questões que possam estar dificultando o entrosamento e o diálogo;
Realização de encontros com pais sobre temas de interesse educativo, que auxiliem as relações de aproximações na família e entre ela e a escola, sem perder de vista os temas que emergem das

¹⁰ Placco, Souza e Almeida (2012, p. 758) salientam, que o termo “supervisão educacional, coordenação pedagógica [...], pode variar de acordo com o Município, Estado ou região”.

desigualdades e tensões sociais e suas consequências. (RANGEL, 2013, p.16. grifos nossos)

Essas atividades compartilhadas demonstram o quanto a equipe diretiva escolar pode construir e desenvolver coletivamente, no sentido de (re)pensar e (re)elaborar o trabalho realizado na escola, focalizando o processo de escolarização dos estudantes e respeitando suas singularidades.

Percebe-se, ainda, a relevância da equipe diretiva no sentido de planejar momentos de construção coletiva junto aos professores, para que esses possam dialogar e discutir sobre o processo de escolarização, com o intuito de construir estratégias de ensino que propiciem alternativas de escolarização mais efetiva para os estudantes. Evidencia-se, porém, que a constituição de um processo de gestão escolar democrático-participativo se apresenta como um desafio para as escolas, que por vezes não encontram condições objetivas para atuarem dessa forma.

No próximo subcapítulo, buscar-se-á compreender as relações entre uma gestão escolar democrática-participativa e o Atendimento Educacional Especializado, focalizando o processo de desenvolvimento desse serviço no contexto escolar.

1.3 Equipe Diretiva na organização escolar frente ao AEE: aproximações e distanciamentos

Para iniciar uma discussão a respeito da gestão escolar em relação à Educação Especial e, mais especificamente, ao Atendimento Educacional Especializado, optou-se por, primeiramente, elencar alguns documentos legais que podem subsidiar a atuação da equipe diretiva escolar nesse âmbito. Dentre esses documentos, podem ser citados a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009),

que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica¹¹.

Desses documentos pode-se apreender, de modo geral, um entendimento da educação como direito fundamental de todos, independentemente das diferenças individuais. No que se refere à política e às diretrizes brasileiras relacionadas à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, nota-se um foco no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na Rede Municipal de Ensino. Supõe-se que instituir possibilidades de discussão dos documentos acima referidos, juntamente com o coletivo escolar é fundamental para a compreensão da EE e do AEE, assim como as formas de viabilizá-los.

Embora as leis sejam importantes, elas se configuram como um documento orientador da política. Contudo, a forma como acontece sua materialização é permeada também pelos interesses dominantes na sociedade e pela compreensão de cada equipe diretiva e os profissionais da educação, os quais são responsáveis pela sua organização e materialização no âmbito escolar.

Para avançar na compreensão do atendimento educacional especializado e sua relação com a equipe diretiva escolar, acredita-se que pode ser esclarecedor explicar de forma breve a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto 7.611/2011. A referida Resolução, que regulamenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, enfatiza que a elaboração e a execução do plano de AEE é de competência do **professor** da sala de recursos multifuncionais, “em articulação com os professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda que o professor atuante no AEE seja responsável por elaborar e executar o plano desse atendimento, compreende-se que a equipe diretiva, ao participar dessa construção, pode propiciar um suporte e uma integração do plano do AEE com o projeto político-pedagógico da escola, além de se perceber como um

¹¹ Além desses documentos, ainda se destaca o Decreto 7.611/2011, que reitera os princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no que concerne o AEE; a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reafirma o exposto no Decreto 7.611/2011 sobre o AEE, e dá outras providências.

dos protagonistas imprescindíveis para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, Vioto (2013) enfatiza que para a realização do AEE no espaço escolar é importante haver adequações não só na acessibilidade arquitetônica, pedagógica e de recursos humanos, mas principalmente quebra de barreiras atitudinais¹² da gestão e dos demais profissionais da escola:

[...] sabemos que sem mudança de postura dos profissionais da área da educação, em relação ao processo de ensino junto aos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, não há como desenvolver o processo de aprendizagem dos referidos alunos. Logo, para que ocorra essa mudança, faz-se necessária a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional inclusivo de que os alunos, independentemente de suas NEE, possuem características que lhe são próprias e que dentro do processo de aprendizagem estas devem ser levadas em consideração. (VIOTO, 2013, p.78)

A autora supracitada ressalta que para elaborar um planejamento pedagógico que contribua com a apropriação dos conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente por parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial, um caminho é reconhecer suas especificidades e considerar as suas potencialidades, pois focar nas suas limitações culminaria em um planejamento limitado, privando o estudante de seu direito de aprender e desenvolver sua autonomia. Nesse sentido, enfatiza-se a responsabilidade da equipe diretiva escolar para que a escola consiga realizar sua função pensando na formação integral do aluno com e sem deficiência:

[...] uma escola organizada para assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes por meio do processo ensino aprendizagem que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo dos alunos [...] capaz de articular, no seu currículo e em suas práticas pedagógico-didáticas, a formação cultural e científica [...]. Nessa escola, o papel da organização e gestão é propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas, materiais para a realização do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm a responsabilidade profissional e ética de fazerem funcionar na escola, práticas de organização e gestão que sejam propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento

¹² Silva (2012, p. 14 e 15), apoiada em Lima e Tavares (2007), explicita que “[...] as barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos”.

intelectual e o desenvolvimento integral dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 13)

A organização e gestão escolar realizada pela equipe diretiva de uma forma como a supracitada pode ser compreendida como um trabalho que rompe com o comumente realizado. Trata-se de uma forma de gestão e que se configura como um processo coletivo e contextualizado, que requer condições objetivas e subjetivas que sustentem a sua construção. Sobre isso, Lira (2012, p. 106) salienta que se tem “visto que as condições que se apresentam no cotidiano escolar têm favorecido para que se mantenham presentes as práticas estanques, separadas com poucas referências de compartilhamento de trocas entre os profissionais”. Nesse sentido, romper com essa lógica é um desafio coletivo, no qual se vislumbra o importante papel da equipe diretiva escolar, que tanto pode contribuir para manter essa lógica individualizada de práticas pedagógica estanques e individualizadas no interior da escola como, também, pode favorecer a instituição de espaços e tempos para discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas e suas implicações no processo de escolarização dos estudantes. Assim, a instituição de uma gestão democrática, no entanto, pode ser um caminho para possibilitar trocas e compartilhamentos, fazendo circular novas formas de se fazer a gestão escolar. Paro (2016a) salienta ainda que a gestão democrática, dentre outros fatores, implica na participação de todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, nas decisões sobre os objetivos e funcionamento da escola, o que pode culminar, dessa forma, em melhores condições para reivindicar junto ao Estado, os recursos necessários para viabilizar as ações no âmbito escolar.

No que tange, portanto, à equipe diretiva frente ao processo de implementação do AEE, identifica-se um papel fundamental dessa, dentre outros aspectos, no tocante à formação continuada dos profissionais, na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, na proposição de momentos de discussão das questões pertinentes ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

No próximo capítulo, se apresentará um balanço da produção científica brasileira concernente à temática “gestão escolar e Atendimento Educacional Especializado”, referente ao período de 2011 a 2015.

1.4 A produção acadêmica brasileira sobre Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado: um campo a explorar

O mapeamento da produção científica teve como objetivo conhecer as pesquisas que tenham abordado a temática da gestão escolar/equipe diretiva escolar em relação ao AEE. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em quatro bases de dados: 1) ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, mais especificamente no GT 15 – Educação Especial); 2) CAPES (Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); 3) BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); e 4) SciELO (Biblioteca Científica Eletrônica *Online*)¹³.

A busca utilizou primeiramente os descritores “equipe diretiva” e “AEE”. Contudo, nenhuma produção foi encontrada. Com isso, optou-se por construir descritores¹⁴ que se aproximassem do tema proposto, como “gestão escolar”, “supervisor educacional”, “orientador educacional”, “diretor educacional” e “coordenação pedagógica”, como referência para listar a produção científica na área de Educação, sendo que as expressões foram pesquisadas no campo palavras-chave.

A tabela a seguir mostra os resultados das buscas realizadas nas referidas bases de dados. No total, foram encontrados cinco trabalhos sobre a temática no período considerado (2011 a 2015), dos quais dois referiram-se especificamente à gestão escolar e AEE; dois à supervisão educacional e a coordenação pedagógica e AEE, e um sobre sala de apoio pedagógico e coordenação pedagógica.

Tabela 1 – Mapeamento da produção científica brasileira sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e a Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE no período de 2011 a 2015.

| Fonte | Expressões Pesquisadas | Resultado Geral |
|------------------------|---|-----------------|
| ANPEd Nacional (GT 15) | <i>Equipe diretiva + educação inclusiva</i> <i>Equipe diretiva + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação especial</i> <i>Equipe diretiva + inclusão</i> <i>gestão escolar + educação inclusiva</i> <i>gestão escolar + AEE</i> <i>gestão escolar + educação especial</i> <i>gestão escolar + inclusão</i> <i>coordenação pedagógica + educação inclusiva</i> <i>coordenação pedagógica + AEE</i> | 2 |

¹⁴ Na Tabela 1, são especificados todos os descritores utilizados neste balanço da produção científica.

| | | |
|---------------|---|---|
| | <i>coordenação pedagógica + educação especial</i> <i>coordenação pedagógica + inclusão</i> <i>diretor + educação inclusiva</i> <i>diretor + AEE</i> <i>diretor + educação especial</i> <i>diretor + inclusão</i> <i>supervisão educacional + educação inclusiva</i> <i>supervisor Educacional + AEE</i> <i>supervisor Educacional + educação especial</i> <i>supervisor Educacional + inclusão</i> <i>orientador Educacional + educação especial</i> <i>orientador Educacional + inclusão</i> <i>orientador educacional + educação inclusiva</i> <i>orientador Educacional + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação inclusiva</i> <i>Equipe diretiva + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação especial</i> <i>Equipe diretiva + inclusão</i> <i>gestão escolar + educação inclusiva</i> <i>gestão escolar + AEE</i> <i>gestão escolar + educação especial</i> <i>gestão escolar + inclusão</i> <i>coordenação pedagógica + educação inclusiva</i> <i>coordenação pedagógica + AEE</i> <i>coordenação pedagógica + educação especial</i> <i>coordenação pedagógica + inclusão</i> | |
| BDTD | <i>diretor + educação inclusiva</i> <i>diretor + AEE</i> <i>diretor + educação especial</i> <i>diretor + inclusão</i> <i>supervisão educacional + educação inclusiva</i> <i>supervisor Educacional + AEE</i> <i>supervisor Educacional + educação especial</i> <i>supervisor Educacional + inclusão</i> <i>orientador Educacional + educação especial</i> <i>orientador Educacional + inclusão</i> <i>orientador educacional + educação inclusiva</i> <i>orientador Educacional + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação inclusiva</i> <i>Equipe diretiva + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação especial</i> <i>Equipe diretiva + inclusão</i> <i>gestão escolar + educação inclusiva</i> <i>gestão escolar + AEE</i> <i>gestão escolar + educação especial</i> <i>gestão escolar + inclusão</i> <i>coordenação pedagógica + educação inclusiva</i> <i>coordenação pedagógica + AEE</i> <i>coordenação pedagógica + educação especial</i> <i>coordenação pedagógica + inclusão</i> | 1 |
| CAPES | <i>diretor + educação inclusiva</i> <i>diretor + AEE</i> <i>diretor + educação especial</i> <i>diretor + inclusão</i> <i>supervisão educacional + educação inclusiva</i> <i>supervisor Educacional + AEE</i> <i>supervisor Educacional + educação especial</i> <i>supervisor Educacional + inclusão</i> <i>orientador Educacional + educação especial</i> <i>orientador Educacional + inclusão</i> <i>orientador educacional + educação inclusiva</i> <i>orientador Educacional + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação inclusiva</i> <i>Equipe diretiva + AEE</i> <i>Equipe diretiva + educação especial</i> <i>Equipe diretiva + inclusão</i> <i>gestão escolar + educação inclusiva</i> <i>gestão escolar + AEE</i> <i>gestão escolar + educação especial</i> <i>gestão escolar + inclusão</i> <i>coordenação pedagógica + educação inclusiva</i> <i>coordenação pedagógica + AEE</i> <i>coordenação pedagógica + educação especial</i> <i>coordenação pedagógica + inclusão</i> | 2 |
| SciELO | <i>gestão escolar + educação inclusiva</i> <i>gestão escolar + AEE</i> <i>gestão escolar + educação especial</i> <i>gestão escolar + inclusão</i> <i>coordenação pedagógica + educação inclusiva</i> <i>coordenação pedagógica + AEE</i> <i>coordenação pedagógica + educação especial</i> <i>coordenação pedagógica + inclusão</i> | 0 |

inclusão
diretor + educação inclusiva
diretor + AEE
diretor + educação especial
diretor + inclusão
supervisão educacional + educação inclusiva
supervisor Educacional + AEE
supervisor Educacional + educação especial
supervisor Educacional + inclusão
orientador Educacional + educação especial
orientador Educacional + inclusão
orientador educacional + educação inclusiva
orientador Educacional + AEE

Total 05

Fonte: Primária (2016).

O resultado da pesquisa demonstrou uma baixa quantidade de trabalhos que abrangessem a temática, revelando a “gestão escolar e o AEE” como um campo de estudos e pesquisas ainda a ser explorado. Dentre os cinco trabalhos encontrados, dois corresponderam a artigos e três a dissertações de mestrado. Na tabela a seguir, estão descritos os títulos dos trabalhos, bem como seus autores e a instituição de ensino em que foram produzidos.

Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e a Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE no período de 2011 a 2015.

| Autor (Ano) | Título | Tipo de Trabalho | Instituição de Ensino | Fonte |
|--------------------------|--|-------------------------|---|------------------------|
| Viato (2013) | O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. | Dissertação de Mestrado | Universidade do Oeste Paulista | BDTD |
| Silveira (2012) | Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. | Artigo | Universidade Federal do Ceará | ANPEd Nacional (GT 15) |
| Viato e Vitaliano (2012) | O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais | Artigo | Universidade do Oeste Paulista | ANPEd Nacional (GT 15) |
| Lira (2012) | A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso. | Dissertação de Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | CAPES |
| Santos (2011) | Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios | Dissertação de Mestrado | Universidade do Oeste Paulista | CAPES |

Fonte: Primária (2016).

Nota-se que os trabalhos foram produzidos por diferentes instituições de ensino, que abrangem apenas as regiões sudeste e nordeste do Brasil.

Um ponto que chamou atenção, portanto, foi a recorrência de pesquisas publicadas na região sudeste do Brasil, pela Universidade do Oeste Paulista. Tal recorrência, entretanto, pode estar vinculada ao fato do programa de mestrado em

Educação da UNOESTE disponibilizar uma linha de pesquisa intitulada "Instituição Educacional: Organização e Gestão", favorecendo, assim, a incidência de pesquisas na área de gestão escolar.

As produções acadêmicas apresentaram, em comum, uma discussão da relação entre um dos profissionais que compõem a gestão escolar e a educação especial/inclusiva, com exceção dos estudos de Silveira (2012) e Santos (2011), que versaram suas discussões abordando mais profissionais que constituem a gestão escolar. Pelo fato de que, nas pesquisas encontradas, somente o estudo de Silveira (2012) tomou a equipe diretiva como um todo por objeto de estudo, considera-se que esse artigo pode se configurar como mais um avanço na exploração das relações entre gestão escolar e AEE, pois parte do princípio que a gestão escolar é formada por uma equipe com ações articuladas no que se refere à realização desse atendimento no âmbito escolar, e por isso se propõe a estudar essa gestão a partir do conjunto de profissionais (diretor, supervisor/coordenador e orientador) que a compõem. Na Tabela 3, a seguir, são especificados os objetivos dos trabalhos mapeados:

Tabela 3 – Objetivos dos trabalhos que relacionaram a temática sobre Gestão Escolar/Equipe Diretiva e a Inclusão Escolar/Educação Especial/AEE no período de 2011 a 2015.

| Autor (Ano) | Título | Objetivo do Trabalho |
|--------------------------|--|--|
| Vioto (2013) | O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. | Desenvolver um processo de intervenção junto à Supervisão Pedagógica de uma escola Municipal de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio de uma pesquisa colaborativa. |
| Silveira (2012) | Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. | Apresentar elementos de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de uma capital do Nordeste. Buscamos evidenciar as características da gestão da escola e aplicar estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão. |
| Vioto e Vitaliano (2012) | O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais | Contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor pedagógico frente ao processo de construção de escolas inclusivas. |
| Lira (2012) | A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso. | Centrar no papel coordenação pedagógica em face da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). |
| Santos (2011) | Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios | Identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva, em uma escola pública. |

Fonte: Primária (2016).

Partindo dos objetivos das produções acadêmicas, buscou-se extrair delas algumas compreensões consideradas pertinentes ao presente estudo. Para isso, as referidas produções foram organizadas em duas sessões de análise.

A primeira sessão de análise integra duas pesquisas sobre a gestão escolar, de autoria de Silveira (2012) e Santos (2011), que se debruçaram sobre o papel da gestão escolar na constituição de uma escola inclusiva. Na pesquisa de Silveira (2012), um artigo resultante de sua tese de doutorado defendida em 2009, analisou a atuação do grupo gestor (diretor(a), supervisor (a) e orientador (a), por meio, da técnica da pesquisa-ação colaborativa, empreendendo uma intervenção e acompanhamento de uma escola por um período de 28 meses. A pesquisa buscou “evidenciar as características da gestão da escola e aplicar estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão, mudança de concepções e na cultura do acolhimento e da cultura de desenvolvimento profissional”. (SILVEIRA, 2012, p. 1).

A autora ressaltou que ao longo da pesquisa foram perceptíveis os avanços na escola pesquisada, e cita como exemplo, a vivência de uma

[...] nova perspectiva de atendimento, [que] provocou, além do acolhimento do estudante com deficiência, uma tomada de consciência da forma de organização e gestão da escola bem como, da inadequação dos métodos pedagógicos tradicionais. O diretor, ao assumir a escola, não conhecia os pressupostos básicos de uma escola inclusiva. Essa era a sua primeira experiência como gestor, e era visível sua insegurança decorrente da falta de experiência no cargo. Durante cerca de dois anos e meio na escola, pudemos perceber a sua evolução, ou seja, ele passa de uma atuação inicial insegura, pouco firme, no sentido das tomadas de decisões, para ações e posições mais determinadas e coerentes. (SILVEIRA, 2012, p. 4).

Em sua análise, a autora expôs ainda, que o “acompanhamento e a gestão compartilhada são benéficos, sendo essencial que os membros da escola busquem, cada vez mais, o aperfeiçoamento de práticas de colaboração” (SILVEIRA, 2009, p. 8). Salientou, ainda, que para colocar em prática uma gestão escolar que leve em conta a construção de uma escola pautada em princípios democrático-participativos, é preciso pensar em programas de formação de gestores que se encaminhem para além dos programas tradicionais de formação burocrática, investindo em um trabalho colaborativo no âmbito escolar.

Contudo, sabendo que as transformações percebidas ocorreram, em parte, mediante acompanhamento e momentos de formação propostos pela pesquisadora, com a equipe gestora e professores, evidencia-se a importância da formação continuada em serviço que contribua para a prática escolar reflexiva e para o desenvolvimento da autonomia dos gestores escolares, de modo que possam criar condições para práticas democráticas-participativas no âmbito escolar.

A pesquisa de Santos (2011), por sua vez, se propôs a identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar (diretor (a), vice-diretor(a) e coordenador(a) pedagógico) na constituição do serviço de Educação Especial na escola. A autora evidenciou que a efetivação da Educação Especial no âmbito da escola pesquisada ainda se mostrava um desafio, uma vez que os gestores pesquisados não tinham definido o conceito e os princípios que orientariam tal proposta, bem como “apresentaram práticas de gestão escolar para a Educação Especial pontuais, isoladas e não estando fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola” (SANTOS, 2011, p. 79). Os resultados de seu estudo convidam à reflexão sobre a importância de se conhecer as concepções da equipe diretiva acerca das propostas de Educação Especial/ e como tais concepções se articulam com sua forma de trabalho.

Na segunda seção de análise da tabela 3, se localizam os trabalhos que discutiram o papel do(a) Coordenador/Supervisor(a) Pedagógico frente ao processo de construção de uma proposta de Educação Inclusiva. Entre esses estão as pesquisas de Vioto e Vitaliano (2012), Lira (2012) e Vioto (2013). Além do objeto de estudo, evidenciou-se outro ponto em comum, que é a defesa da potência do trabalho colaborativo na escola para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Vioto e Vitaliano (2012) realizaram uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico frente ao processo de construção de escolas inclusivas. Como resultado, as autoras inferem que para a constituição de uma escola inclusiva o coordenador pedagógico tem atribuições importantes a serem desenvolvidas no âmbito escolar, como auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas que favoreça o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, está entre suas atribuições possibilitar momentos de formação e reflexão em relação às práticas pedagógicas, de modo

que todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes possam “participar na definição dos objetivos, no planejamento, bem como, na elaboração de propostas e planos de ação que possibilite a quebra das barreiras que estejam impedindo o processo de aprendizagem”. (VIOTO E VITALIANO, 2012, p. 14)

A pesquisa de Lira (2012), por sua vez, teve como objetivo investigar a atuação dos coordenadores pedagógicos no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A autora identificou em sua pesquisa que os coordenadores pedagógicos assumiam uma rotina na escola de resolução de problemas urgentes e emergentes, como falta de profissionais, de condições físicas, estruturais e materiais, precarizando a realização de suas funções. Demandas como essas podem desfavorecer a atuação do coordenador (a) pedagógico(a) com os professores e demais especialistas, visto que esse profissional passa a voltar-se mais a demandas burocráticas, secundarizando os demais aspectos, como o pedagógico.

Assim, as atribuições pertinentes ao(à) Coordenador(a) Pedagógico(a) como o auxílio aos professores, o planejamento de momentos formativos com/para os professores e a elaboração de forma coletiva do projeto-político pedagógico da instituição, dentre outras, são desvirtuadas de seu propósito, comprometendo a constituição de um trabalho colaborativo, dialógico e reflexivo dentro do espaço escolar.

Já Vioto (2013), em seu estudo, se pautou na metodologia de pesquisa colaborativa e realizou uma intervenção direta na escola, auxiliando-a na construção de um trabalho colaborativo, o qual resultou em uma reestruturação das relações construídas na escola. Como colocou a autora:

[...] os resultados evidenciaram que a supervisora pedagógica e a maioria dos professores, inicialmente, apresentavam concepções equivocadas a respeito do processo de inclusão, o qual foi trabalhado em ciclos de estudos, conversas reflexivas e atuações colaborativas envolvendo pesquisadora e os participantes. Também foram discutidos o papel do professor de apoio e da sala de recursos junto à supervisora pedagógica e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. As experiências e reflexões proporcionadas por esta pesquisa nos permitiram constatar e reafirmar a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos profissionais da área da educação [...]. (VIOTO, 2013, p. 07)

O trabalho colaborativo realizado entre pesquisadora e profissionais da escola por meio de experiências e reflexões remeteu à constatação desse como um aspecto importante a se considerar ao refletir sobre o papel da gestão escolar frente ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Pode-se pensar, nesse sentido, que o trabalho colaborativo emerge como um dos meios para que o viés democrático-participativo da gestão proposto nos documentos oficiais seja vivenciado no cotidiano escolar.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) fazem um contraponto às possibilidades do trabalho colaborativo na escola, o qual pode ser instituído também de forma perversa de modo a conformar práticas no interior da escola. Sobre esse aspecto de entendimento os autores explicam ainda, que:

[...] muitas vezes essas práticas de colaboração podem ser colonizadas e controladas pelas burocracias educacionais, tornando tais práticas uma verdadeira “camisa-de-força” ora pela imposição de formas colegiadas de trabalho, ora por procedimentos burocráticos que são a própria antítese de um profissionalismo autônomo. (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005, p.50)

Assim, há que se pensar o trabalho colaborativo de forma contextualizada, considerando suas possibilidades e contradições. Como alerta Paro (2016a p.55), não se pode esperar, por condições excelentes de trabalho proporcionarem, por si só, “a ocorrência de relações democráticas e colaborativas, da mesma forma não há como ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações”.

Perante o exposto, o desafio posto às equipes diretivas é conseguir constituir um trabalho dentro dos espaços escolares envolvendo a participação dos professores e demais profissionais, pais e estudantes na constituição dos objetivos e nos processos decisórios da instituição, como forma de obter melhores condições para pleitear junto aos sistemas de ensino os recursos necessários para a realização das ações dentro da escola.

Nesse sentido, a questão do trabalho colaborativo e participativo, as condições objetivas de trabalho, e as concepções acerca de questões que envolvem a Educação Especial surgem como pontos de tensão relevantes e cuja discussão pode contribuir para o que esta pesquisa se propõe a investigar: as compreensões das equipes diretivas escolares sobre Atendimento Educacional Especializado, e, suas formas de viabilizá-lo

2 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS

Com o objetivo de Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas formas de viabilizá-lo na Rede Municipal de Ensino de Camboriú, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como fundamento alguns pressupostos da base epistêmico-metodológica do materialismo histórico e 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, 2002, p. 22).

A partir dessa perspectiva de sujeito, a abordagem qualitativa mostrou-se profícua para alcançar os objetivos da pesquisa, uma vez que nela se “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação [...] [levando] em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30). Ressalta-se, ainda, 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. (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30)

Utilizar a abordagem qualitativa para a execução de uma pesquisa, nesse sentido, implica considerar tanto os dados obtidos na investigação, quanto o contexto em que esses dados são produzidos, procurando compreender os aspectos histórico-sociais, tendo em vista as especificidades e a não neutralidade do pesquisador. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013)

2.1 Os caminhos da pesquisa: local, participantes e instrumentos

Com relação ao local de realização da pesquisa, foi escolhida a Rede Municipal de Ensino de Camboriú, município localizado no litoral norte de Santa Catarina com uma população aproximada de 74.434 habitantes. (IBGE, 2015)

Essa Rede é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação e atualmente atende aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de 2015, o número total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, em 2015, é de 10.401 estudantes. (INEP, 2015)

O caminho percorrido no processo de coleta de dados envolveu, primeiramente, a realização de uma reunião com a Coordenação Geral de Educação e a Coordenação de Inclusão da Secretaria de Educação de Camboriú, com o objetivo de levantar informações consideradas relevantes para a constituição da pesquisa, como o número total de escolas municipais, o número de escolas que ofertam o AEE e a composição da equipe gestora da escola.

Os dados obtidos na reunião apontaram que a Rede Municipal de Ensino de Camboriú contava, em 2015, com 12 escolas urbanas e 03 escolas de campo.

Em relação à equipe gestora, foco desta pesquisa, informou-se que era composta, na maioria das escolas, pelo(a) diretor(a), supervisor(a) e orientador(a).

Na Rede Municipal de Ensino de Camboriú a oferta do Atendimento Educacional Especializado teve seu início em 2013 e, portanto, pode-se dizer que se trata de um serviço recente, que está em processo de constituição no município.

Em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Coordenação de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação informou que foram matriculados, em 2015, 166 estudantes em classes comuns nas escolas municipais da Rede. Assim, ao consultar a base de dados do INEP de 2015, identificou-se um número de 182 estudantes público alvo da Educação Especial, matriculados na referida Rede, observando uma diferença de 16 estudantes.

Ao comparar os dados fornecidos pelo INEP referentes ao ano de 2015 (INEP, 2015), no que tange ao número de matrículas na Educação Especial (182) na Rede Municipal de Camboriú, com os dados relativos ao total de matrículas (10.401),

pôde-se constatar que o percentual de estudantes público-alvo da Educação Especial correspondeu, no referido ano, a 2% do número total de alunos matriculados nessa Rede.

Considerando esse dado, para a seleção dos participantes estabeleceram-se quatro critérios de inclusão, de acordo com os quais a equipe diretiva deveria:

- 1) Ser composta por diretor(a) escolar, supervisor(a)/coordenador(a) pedagógico e orientador(a) educacional;
- 2) Atuar na Rede Municipal de Ensino de Camboriú;
- 3) Atuar em escola com estudantes público-alvo da Educação Especial;
- 4) Ter o questionário respondido por todos os seus integrantes.

A partir dessas informações, elaborou-se o projeto desta pesquisa e, em consonância com os objetivos deste estudo, escolheu-se um instrumento de coleta de dados que pudesse contribuir com o processo de compreensão da relação entre a equipe diretiva e o Atendimento Educacional Especializado.

Para a coleta de dados junto à equipe diretiva, optou-se pelo questionário, que conforme Gil (1999, p. 128), pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados converge com a busca por dados mais abrangentes, capilarizados, que ajudem a "tirar uma foto" da Rede Municipal de Ensino de Camboriú no que tange à relação entre equipe diretiva e o AEE.

Após a elaboração do projeto, marcou-se uma segunda reunião para apresentá-lo às coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, que leram o projeto e relataram que o referido estudo se apresentava como uma forma de a Secretaria Municipal de Educação compreender o que precisa ser potencializado e o que se mostra como exemplo positivo no que tange à gestão escolar e o AEE.

A Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação, representando a Secretária de Educação, se mostrou favorável à realização do projeto, assinando o Termo de Consentimento de Instituição Coparticipante (Anexo I). Posteriormente, a pesquisadora inscreveu o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, que foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade da Região

de Joinville, sob o Parecer Consubstanciado nº 1.223.204 de 11 de setembro de 2015 (Anexo II), que atendeu ao descrito na Resolução Nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

Realizou-se, então, uma terceira visita às coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, para obter a autorização para a aplicação piloto do questionário elaborado para coleta de dados. Solicitou-se às coordenadoras, nesse encontro, a indicação de duas escolas municipais de ensino fundamental do 1º ao 9º ano, para iniciar a realização da aplicação do pré-teste do instrumento da pesquisa, nesse caso, o questionário. Acredita-se que a aplicação do pré-teste em duas escolas poderia conferir mais segurança quanto à aplicação do instrumento nas demais escolas. Nesse sentido, o pré-teste é considerado essencial, uma vez que pode contribuir para melhorar o instrumento de coleta de dados, a partir de sugestões dos próprios participantes.

De posse do nome das 2 escolas indicadas pelas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú, iniciou-se o contato junto às escolas para agendar uma visita para explanação da pesquisa e aplicação do instrumento utilizado para a coleta de dados, um questionário autoaplicável constituído por 27 questões, sendo 11 perguntas abertas e 10 perguntas abertas e fechadas e 06 perguntas fechadas.

Ao chegar nas escolas, a pesquisadora era encaminhada à sala da direção e, com a presença do(a) diretor(a), supervisor(a) e orientador(a), iniciava a explicação sobre a pesquisa e o objetivo da pré-testagem do questionário, salientando que esse era um momento importante para os participantes contribuírem com o aperfeiçoamento do instrumento, apontando possíveis inconsistências ou necessidade de retirar, acrescentar ou modificar alguma informação. Contudo, ao finalizar a aplicação da pré-testagem do questionário (Anexo II), foi evidenciado pelos participantes que não havia necessidade de alterações, assim, essas duas escolas foram incluídas na pesquisa.

Diante disso, prosseguiu-se com a efetiva aplicação do questionário nas demais escolas, durante os meses de outubro e novembro de 2015, totalizando uma abrangência de 11 escolas municipais urbanas¹⁵. Assim, das 12 escolas urbanas

¹⁵ O município de Camboriú possui 12 escolas urbanas e 03 de Campo. Uma escola urbana não conseguiu responder ao questionário. E nas 03 escolas municipais de campo os questionários não foram aplicados, pois a Coordenadora de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação informou que

pesquisadas, apenas 1 ficou sem responder ao questionário, devido às demandas de final de ano letivo. O agendamento das visitas às escolas foi realizado via contato telefônico com o(a) diretor(a) e, durante as visitas, primeiramente explanou-se a pesquisa para o(a) diretor(a) para, em seguida, deixar os envelopes que continham os questionários, combinando com o(a) diretor(a) o prazo de uma semana para buscá-los. Dentro do envelope estava, anexa ao questionário, uma carta à equipe diretiva (Anexo I), convidando a participar da pesquisa, bem como uma cópia do TCLE (Anexo III), destacando o caráter voluntário e sigiloso da pesquisa, explicitando que os questionários respondidos ficariam sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, sendo após esse prazo descartados.

Em cada escola que a pesquisadora se dirigia para buscar os questionários, tomava o cuidado de realizar a conferência do preenchimento do TCLE, junto ao questionário respondido.

Observou-se, ainda, que das 11 escolas participantes, em somente 07 todos os integrantes da equipe diretiva responderam ao questionário. Nas demais, evidenciou-se que pelo menos um dos integrantes não havia respondido. Dessa forma, atenderam ao critério de inclusão desta pesquisa somente 07 escolas, cuja equipe diretiva completa respondeu ao questionário.

Em síntese, foram aplicados 36 questionários, sendo 32 respondidos, porém, apenas 22 foram considerados válidos de acordo com os critérios de inclusão desta pesquisa. Nessa direção, foram computados para a análise de dados as respostas de um total de 22 participantes, sendo 07 diretores(as), 08 supervisores(as), 07 orientadores(as). A seguir, será detalhada a trajetória seguida no processo de análise dos dados coletados.

2.2 Seguindo o itinerário: organização e análise dos dados

O processo de análise das respostas obtidas nos questionários aplicados foi baseado na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012). Para Franco (2012, p.23), a análise de conteúdo é “um procedimento de pesquisa que se situa

estas escolas não tinham a sala de recursos multifuncionais, e tampouco estudantes público-alvo da Educação Especial.

em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. A autora enfatiza, ainda, que:

[...] as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza na linguagem. [...] a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, 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. 12-13)

A partir da exposição da autora, pode-se compreender que na análise de conteúdo considera-se, além das mensagens implícitas e explícitas, o contexto histórico no qual seus produtores estão inseridos.

De posse dos 22 questionários válidos, seguiu-se com a transcrição das respostas para uma planilha de *Excel*, organizando-as de duas formas: por escola e por questão. As que foram efetivamente utilizadas foram as planilhas organizadas por questão, pois se considerou que propiciavam uma visualização mais clara.

A identificação dos respondentes foi realizada por meio de códigos formados por letras e números. As escolas foram representadas por números de 1 a 7. Já os profissionais da equipe diretiva foram identificados por letras: “ED^d” para referir-se à fala do(a) diretor(a); “ED^s”, do(a) supervisor(a); e “ED^o”, do(a) orientador(a). Para uma melhor compressão, exemplifica-se: “ED1^s” refere-se a(o) Supervisor(a) da Escola 1; “ED4^d”, ao(a) Diretor(a) da Escola 4; e assim por diante.

Para as questões fechadas do questionário foram elaborados gráficos e cálculos de porcentagem para auxiliar na compreensão do perfil dos participantes, que pode ser conferido no capítulo seguinte, que versa sobre a caracterização dos participantes da pesquisa. Já para as questões abertas, optou-se por realizar uma análise sem o apoio dos gráficos, mas sim, de quadros, em sua maioria procurando ilustrar e focalizar a articulação das respostas obtidas com as teorias existentes.

Diante do exposto, a análise de dados dessa pesquisa ocorreu por meio de uma leitura minuciosa dos dados, para observar possíveis recorrências, contradições e complementaridades, a fim de constituir os primeiros indicadores de análise. A partir desses indicadores foram criadas as categorias de análise, sem deixar de considerar para sua elaboração os pontos relevantes apontados por outras

pesquisas e pela teoria e que eventualmente tenham sido silenciados pelos participantes da pesquisa. Esse é um processo longo e trabalhoso, mas como destaca Franco (2012, p. 59), a criação de categorias é “o ponto crucial da análise de conteúdo”. Ainda segundo a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias” (FRANCO, 2012, p. 59). Vale ressaltar que esse processo de análise de dados requer visitas constantes à teoria e ao material de análise buscando as articulações pertinentes. A categorização dos dados deste estudo foi realizada *a posteriori*, a partir da construção de indicadores, que estão em consonância com os objetivos desta pesquisa, conforme explicitado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Categorias de análise e suas relações com os objetivos da pesquisa.

| Objetivos da pesquisa | Categorias | Indicadores | Perguntas do questionário relacionadas |
|--|--|---|---|
| <p>- Revelar a compreensão da equipe diretiva escolar acerca do serviço de AEE e do público-alvo da EE.</p> <p>- Evidenciar o que a equipe diretiva escolar conhece sobre o trabalho do professor do AEE</p> | <p>O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado</p> | <p>O serviço em si; o público alvo da EE e o trabalho docente</p> | <p>11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22 e 23.</p> |
| <p>- Identificar os procedimentos que têm sido adotados pela equipe diretiva escolar na implementação e viabilização do AEE.</p> | <p>As condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel da equipe diretiva frente à viabilização do Atendimento Educacional Especializado</p> | <p>O papel da equipe diretiva;</p> <p>Acessibilidade arquitetônica;</p> <p>Recursos materiais e pedagógicos;</p> <p>Se o AEE está contemplado no Projeto político-pedagógico e;</p> <p>Desafios na viabilização do serviço e formas de superá-lo.</p> | <p>20, 16, 17, 25, 26 e 27.</p> |

Fonte: Primária (2016).

A constituição desta pesquisa seguiu um processo de estudos dos documentos oficiais e literaturas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado e à gestão escolar, procurando selecionar os aspectos mais relevantes para a construção da fundamentação teórica e do percurso de análise dos questionários.

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados, focalizando a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa e em seguida adentra-se nas categorias de análise, a primeira denominada **o que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado** e a segunda **as condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel da equipe diretiva frente à viabilização do Atendimento Educacional Especializado**.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PARTIR DAS FALAS DAS EQUIPES DIRETIVAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ

Nesta etapa de análise e discussão dos dados coletados, tem-se por objetivo apresentar as respostas das 22 participantes que compõem as equipes diretivas de 7 escolas da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, articulando-as a um referencial teórico e dialogando com as questões de pesquisa mencionadas na apresentação desta dissertação. Salienta-se que do processo de análise de conteúdo dos dados coletados, duas categorias emergiram: a primeira, diz respeito ao que pensam as equipe diretiva sobre o Atendimento Educacional Especializado e o público-alvo da EE e o professor especializado; e a segunda, direcionada a abordar o papel da equipe diretiva na viabilização do Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, o presente capítulo foi organizado em três tópicos:

- Apresentação da equipe diretiva escolar;
- O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (primeira categoria de análise);
- As condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel da equipe diretiva frente à viabilização do Atendimento Educacional Especializado (segunda categoria de análise).

Acredita-se que apresentar os participantes deste estudo e suas compreensões sobre o AEE e como viabilizá-lo pode contribuir para deflagrar o modo como o AEE vem se constituindo na Rede Municipal de Camboriú e o papel da gestão escolar nesse processo.

3.1 Apresentação das Equipes Diretivas Escolares¹⁶

Participaram desta pesquisa 22 profissionais que compõem, ao todo, 7 equipes diretivas escolares, sendo 07 Diretores(as), 07 Orientadores(as) Educacionais e 08 Supervisores(as) Educacionais. As questões abordadas nesta apresentação do perfil dos participantes fazem parte do primeiro eixo do questionário, e estão relacionadas às suas características pessoais e profissionais.

Como primeira característica, destaca-se a questão de gênero. Dentre os profissionais que compõem a equipe diretiva escolar nas escolas pesquisadas, 17 identificaram-se com o gênero feminino e 5 com o masculino. Analisando a relação gênero e função profissional, tem-se a seguinte configuração, exposta no Quadro 2:

Quadro 2 - Gênero dos integrantes da equipe diretiva escolar por função.

| Função | Gênero Feminino | Gênero Masculino |
|---------------|------------------------|-------------------------|
| Diretor(a) | 6 | 1 |
| Supervisor(a) | 6 | 2 |
| Orientador(a) | 5 | 2 |

Fonte: Primária (2016).

Ao pesquisar estudos nacionais e internacionais que traçassem o perfil dos integrantes da equipe diretiva escolar, foram encontradas duas pesquisas desenvolvidas pela Fundação Victor Civita¹⁷ (2009 - 2011). A primeira, publicada em 2009, traçou o perfil de “diretores escolares” brasileiros. A segunda, datada de 2011, debruçou-se sobre o perfil dos “coordenadores pedagógicos”. Também foi encontrado um estudo realizado pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e

¹⁶ Para compor a análise e discussão deste item serão utilizadas as respostas do questionário, apresentado no Apêndice B, desta dissertação. As referidas questões estão dispostas na seguinte ordem: **2.** Qual sua função na escola? () diretor / diretor (a) [...] / **1.** Qual seu ano de Nascimento / **4.** Você já atuou como professor de sala de aula? **5.** Quanto tempo? / **6.** Na sua trajetória como docente, teve alguma experiência com estudante com deficiência? / **3.** Qual sua formação acadêmica? / **7.** Qual sua carga horária hoje, na função em que atua na Rede Municipal de Ensino? / **8.** Quanto tempo de serviço você tem na função em que ocupa atualmente na Rede Municipal de ensino? / **9.** Você pertence ao quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino? **10)** Como você ingressou na função em que ocupa em sua escola? / e, **18.** Você teve alguma formação com temas relacionados ao AEE?

¹⁷ Em 2009, a Fundação Victor Civita desenvolveu uma pesquisa para traçar o “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública”. O estudo foi realizado com 400 diretores da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de 13 capitais brasileiras, por meio de entrevistas telefônicas e um questionário estruturado, e teve como principal objetivo levantar características, percepções e opiniões dos diretores escolares brasileiros, além de prover um retrato desse gestor e uma investigação da sua relação com a Educação. Já em 2011, a Fundação Victor Civita encomendou uma pesquisa à Fundação Carlos Chagas sobre o perfil dos coordenadores pedagógicos (CPs) das escolas públicas. Foram entrevistados 400 CPs, de 13 estados brasileiros, nas diferentes regiões do Brasil.

Aprendizagem – TALIS¹⁸ (INEP, 2014), que abrangeu o Brasil no estudo sobre o perfil de “diretores de educação básica” em 34 países. No que concerne ao perfil do orientador educacional, nenhuma pesquisa foi encontrada. Os dados apresentados pela Fundação Victor Civita (2009) apontaram que grande parte dos diretores (80%) são do sexo feminino, com idade média de 46 anos, o que está de acordo com os dados do estudo desenvolvido pela TALIS (INEP, 2014). A pesquisa TALIS (INEP, 2014), revelou que, no Brasil, 75% dos diretores são mulheres e têm, em média, 45 anos de idade, preponderando, portanto, o gênero feminino na gestão das escolas públicas de ensino fundamental. Ainda segundo a TALIS (INEP, 2014), nos outros 24 países pesquisados esse percentual de mulheres ficou na média de 49%.

Em relação à pesquisa sobre o coordenador(a) pedagógico(a) apresentada pela Fundação Victor Civita (2011), demonstrou-se que 90% desses profissionais são mulheres e têm, em média, 44 anos de idade.

Esses dados estão em consonância, também, com as pesquisas realizadas por Vioto (2013) e Lira (2012) apresentadas no primeiro capítulo da presente dissertação. Nos referidos estudos, constatou-se a predominância do gênero feminino entre os coordenadores pedagógicos pesquisados. Ao analisar o perfil dos diretores(a), coordenadores(as) pedagógicos e orientadores(as) educacionais na pesquisa de Silveira (2012) e Santos (2011), também foi perceptível a prevalência do gênero feminino.

Os dados revelam, portanto, uma presença expressiva do gênero feminino nessas funções, principalmente na educação básica, que se assemelha ao movimento ocasionado com os docentes, em decorrência de um processo histórico denominado de feminização¹⁹ do magistério, caracterizado ao longo da história como um fenômeno pautado pelas transformações sociais, econômicas e políticas, “[que] abriram espaço, em nosso país, para o incremento da entrada das mulheres

¹⁸A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013. A TALIS foi coordenada em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável também pela elaboração do Relatório Nacional da TALIS, que descreve de maneira mais detalhada o processo de aplicação da pesquisa e os principais resultados para a amostra de diretores e professores brasileiros. A pesquisa TALIS entrevistou no total, não só no Brasil, 14.291 professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os diretores de suas respectivas escolas. No Brasil a pesquisa abrangeu 27 Estados e 48 escolas, sendo que somente 20 escolas aceitaram a participar da pesquisa.

¹⁹Denominação dada ao processo sócio-político-cultural decorrente da expressiva presença das mulheres no trabalho docente (COSTA, 2010).

das camadas médias no mercado de trabalho, sendo o magistério primário uma das ocupações femininas socialmente aprovadas”. (COSTA, 2010, p. 01)

Louro (2000, p. 448) relata que a atividade do magistério, no Brasil, por muito tempo foi desenvolvida por “homens religiosos, como os jesuítas, mais especificamente no período compreendido entre 1549 e 1759, [e] em seguida, foram homens comuns que se ocuparam do magistério”. Já a partir do século XIX, a expansão do ensino primário afetou diretamente as condições de trabalho docente, que foram se tornando cada vez mais precárias, afastando paulatinamente os homens dessa profissão. Assim, o movimento observado foi de diminuição no número de homens em sala de aula no ensino primário e nas escolas normais, passando-se a formar, já nesse período, mais mulheres (VIANNA, 2013). Desse modo, a presença intensa de mulheres no magistério, no Brasil, foi se constituindo de forma gradativa e intimamente ligada ao papel de mulher, idealizado na época, para exercer a docência. As mulheres tinham que dispor de características como religiosidade, docilidade e submissão, configurando o que deveria ser um trabalho educativo como “[...] uma missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal” (COSTA, 2010, p. 01).

Nessa perspectiva, segundo Vianna (2013, p. 164), o magistério integrou um dos primeiros campos de trabalho para a “mulher branca e de classe média, estudiosa e portadora de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica” (VIANNA, 2013, p. 164).

Com relação à gestão das instituições de ensino público, no Brasil, por muito tempo essa função ficou sob a incumbência dos homens, reproduzindo e reforçando, como pontuou Louro (2000, p. 460), “[...] a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas ensinando, enquanto os homens dirigiam e controlavam o sistema”. Acrescenta-se, ainda, que os homens se destacavam como referência superior e de poder, e entendia-se que a mulher por sua vez, não era adequada à gestão por ser muito sentimental e não possuir firmeza em suas decisões. (LOURO, 2000)

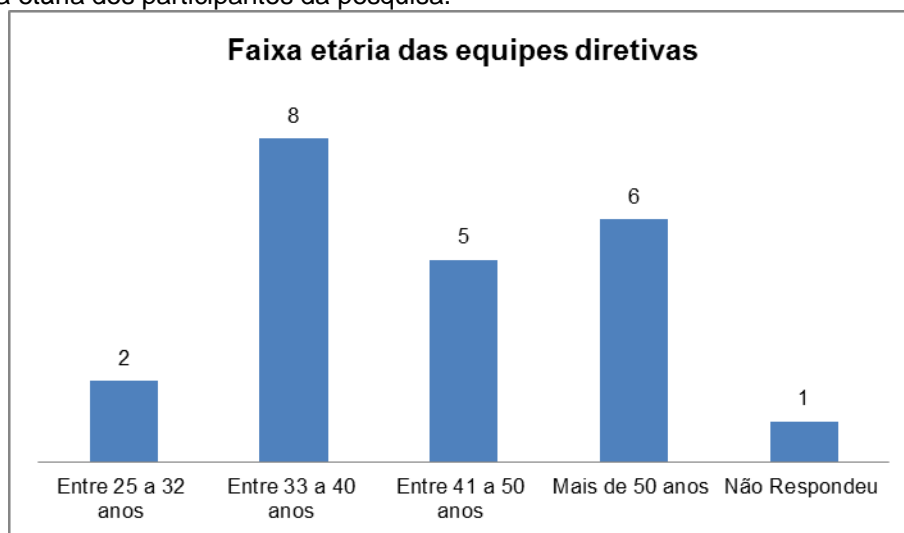
Contudo, a função de gestão exercida por mulheres foi permeada por momentos de resistência em sua historicidade, visto que se tratava de um cargo exclusivamente masculino, como o caso da primeira professora que ao ascender à função de gestora nos anos de 1920 provocou revolta, principalmente por parte dos

estudantes homens. Assim, pode-se dizer que de algum modo, a inserção feminina no cargo de gestão rompeu “com a representação e as expectativas tradicionais, delineadas às mulheres”. (LOURO, 2000, p. 460)

Nessa perspectiva, as discussões tecidas até o momento no que tange à questão de gênero dos profissionais de educação podem contribuir para evidenciar possíveis conexões entre proletarização do trabalho dos(as) professores(as) e gestores(as) escolares e o processo histórico de feminização do magistério e da profissão educativa como um todo.

Seguindo com as análises, passa-se a abordar, agora, a idade dos profissionais das equipes diretivas²⁰. De acordo com o Gráfico 1, apresentado a seguir, dos 22 participantes da pesquisa, 2 responderam possuir idade entre 25 a 32 anos, 8 entre 33 e 40 anos, 5 encontram-se na faixa etária entre 41 a 50 e 6 informaram que têm mais de 50 anos, e 1 não respondeu. Ao calcular a idade média dos profissionais por função, chegou-se ao seguinte resultado: Diretor(a), 46 anos; Supervisor(a), 44 anos; e Orientador(a), 49 anos.

Gráfico 1. Faixa etária dos participantes da pesquisa.



Fonte: Primária (2016).

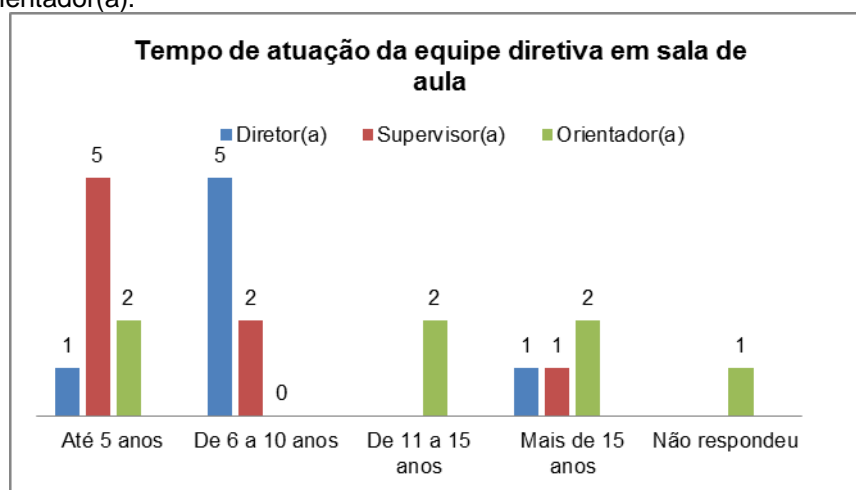
De acordo com os dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS (INEP, 2014), dentre os 34 países que participaram do

²⁰ Optou-se neste estudo por utilizar uma menção aos participantes que contemple os dois gêneros masculino e feminino, ou seja utilizaremos diretor(a), supervisor(a) e orientador(a), quando nos referirmos a cada profissional que compõe a equipe diretiva.

estudo, os diretores das escolas brasileiras apresentaram a menor média de idade (45 anos), assemelhando-se aos resultados encontrados na presente pesquisa.

No que se refere ao tempo de docência da equipe diretiva em sala de aula, constatou-se que a maioria dos profissionais possuem significativa experiência, uma vez que 8 responderam que possuem até 5 anos, 7 que têm de 6 a 10 anos de docência, 2 possuem de 11 a 15 anos em sala de aula, 4 informaram que têm mais de 15 anos de experiência na docência e 01 não respondeu, conforme exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de atuação docente dos profissionais das equipes diretivas por função: diretor(a), supervisor(a) e orientador(a).



Fonte: Primária (2016).

Evidenciou-se, ao visualizar o gráfico 2 acima, uma expressiva concentração de supervisores(as) educacionais com até 5 anos de experiência na docência. Supõe-se que uma maior experiência desse profissional em sala de aula pode contribuir com seu trabalho de orientação pedagógica e didática junto aos professores, assim como com o processo de escolarização dos estudantes.

Em pesquisa empreendida por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 247-248) com coordenadores pedagógicos (CPs), as autoras abordaram alguns questionamentos e dentre eles se destaca o que diz respeito à necessidade de tempo na docência para atuarem na função. As autoras puderam constatar que esse item dividiu opiniões entre os profissionais pesquisados, ao relatarem que:

[...] com relação à necessidade de ter experiência na docência para exercer a coordenação, os CPs divergem: alguns acham que sim e outros que não. Contudo, a maioria concorda que a experiência como docente não é suficiente para exercer a coordenação, pois entendem que há habilidades específicas dessa função que não se desenvolvem na docência. De outro

lado, acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá. Em síntese, segundo a percepção dos CPs, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação

Nessa direção, observou-se que autores como Paro (2016b) e Libâneo (2015) parecem se contrapor quando o assunto é a experiência docente que antecede a atuação da equipe diretiva na escola. Paro (2016b, p.57), ao defender que “todos os educadores são potenciais candidatos à direção escolar”, parece conferir uma ênfase na importância da experiência docente para a realização do trabalho na função diretiva. Por outro lado, Libâneo (2015) afirma que para exercer o cargo de diretor ou coordenador pedagógico não é necessário uma experiência prévia como docente:

[...] há divergências significativas sobre se a atividade administrativa distingue-se da atividade pedagógica e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos uma posição diferente. Tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores. Nesse caso, o diretor não **precisa exercer nem ter exercido a docência**, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino. Em outras palavras, as funções de direção, coordenação pedagógica e docente não precisam coincidir necessariamente. (LIBÂNEO, 2015, p. 187, grifos nossos)

Ante ao exposto, entende-se que a experiência na docência pode contribuir para a atuação dos profissionais das equipes diretivas, assim como, compreende-se que as formações para esses profissionais, precisam contemplar de forma central os aspectos pedagógicos e as singularidades das escolas e não somente os aspectos burocráticos, comumente mais enfatizados.

No Quadro 3, apresentado na sequência, procurou-se detalhar o tempo de atuação em sala de cada profissional que compõe a equipe diretiva escolar. Pode-se evidenciar que os integrantes de todas as equipes diretivas apresentam experiência na docência.

Quadro 3. Tempo de atuação dos integrantes da equipe diretiva em sala de aula

| Tempo de atuação em sala de aula | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|--------------------------------|---------------|
| Equipe Diretiva | Até 5 anos | De 6 a 10 anos | De 11 a 15 anos | Mais de 15 anos | Não respondeu |
| ED1 | Supervisor(a) | Diretor(a) | Orientador(a) | | |
| ED2 | Orientador(a)/ e Supervisor(a) | Diretor(a) | | | |
| ED3 | Supervisor(a) | Diretor(a) | | Orientador(a) | |
| ED4 | | Diretor(a) e 2 Supervisores(as) | | Orientador(a) | |
| ED5 | | | Orientador(a) | Diretor(a)/ e Supervisor(a) | |
| ED6 | Orientador(a)/ e Supervisor(a) | Diretor(a) | | | |
| ED7 | Diretor(a)/ e Supervisor(a) | | | | Orientador(a) |

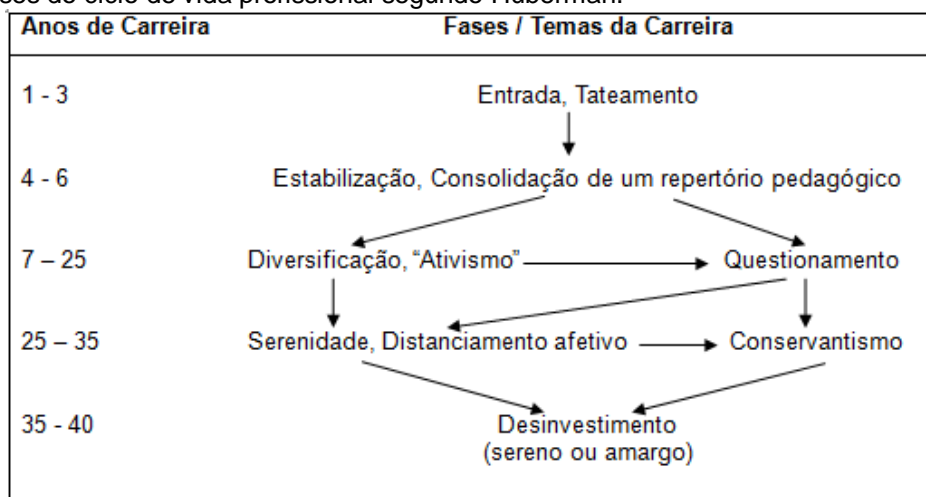
Fonte: Primária (2016).

Conforme os dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS (INEP, 2014), a média de experiência em sala de aula dos diretores brasileiros pesquisados foi de 14 anos. Nesse sentido, os dados da Rede Municipal de Ensino de Camboriú obtidos na presente pesquisa divergem, em parte, dos indicadores nacionais, pois a maioria dos respondentes possuem, em média, 8 anos de docência.

Huberman (2000), em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, fez uso do tempo de atuação docente para expor a existência de cinco fases que delinham o processo de evolução do docente nessa profissão: 1) Fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); 2) Fase de estabilização (4 a 6 anos); 3) Fase de diversificação (7 a 25 anos); 4) Fase de serenidade (25 a 35 anos); 5) Fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Para clarificar essas informações, apresenta-se a seguir o Quadro 4, que mostra as fases do ciclo de vida profissional dos professores conforme os estudos do autor:

Quadro 4 - Fases do ciclo de vida profissional segundo Huberman.



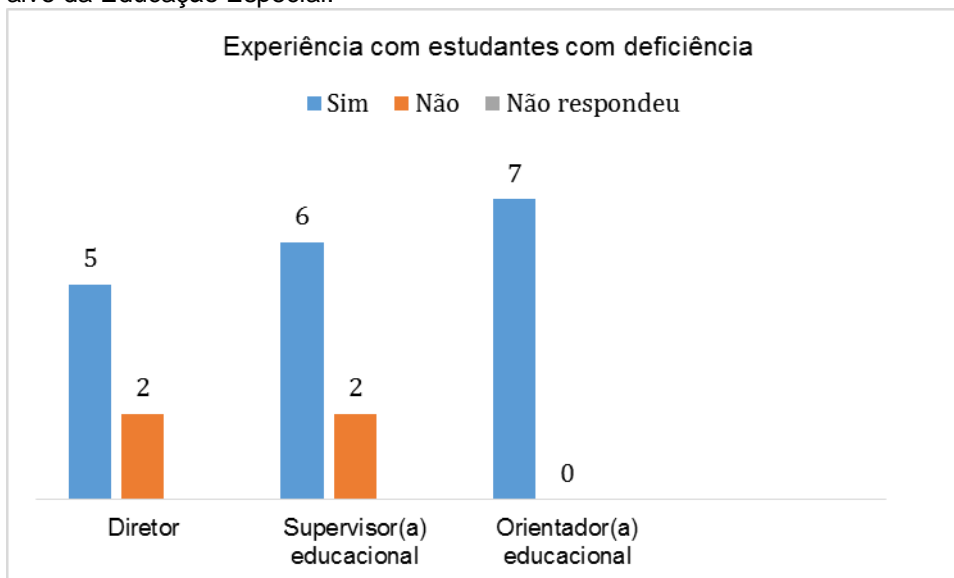
Fonte: Huberman (2000).

O tempo de docência da maior parte dos participantes da pesquisa (6 a 10 anos), conforme Huberman (2000), está compreendido na fase entre 7 e 25 anos de docência, que é denominada de *diversificação*, na qual conta-se com um repertório de vivências pessoais e profissionais bastante diversas para atuar na docência. Para os 8 que responderam que têm até 5 anos de docência em sala de aula, nota-se que sua experiência docente se delimitou à fase mais inicial do ciclo profissional, denominada “sobrevivência e descoberta”, na qual são explorados os contornos dessa nova função.

Salienta-se que essas fases não seguem em sua constituição uma linearidade de acontecimentos, uma vez que cada profissional é singular, e essa singularidade está presente na maneira como cada um vivencia a sua própria trajetória profissional.

Outra questão perguntada aos profissionais das equipes diretivas foi se nessa trajetória docente eles(as) tiveram algum aluno com deficiência. Evidenciou-se que dos 22 participantes somente dois diretores(as) e dois supervisores(as) não tiveram essa experiência; os demais integrantes de todas as equipes diretivas a tiveram.

Gráfico 3 – Experiência dos profissionais da equipe diretiva enquanto docentes de estudantes público-alvo da Educação Especial.



Fonte: Primária (2016).

Esses dados apontam que a maioria dos profissionais participantes desta pesquisa, em sua trajetória docente, trabalhou com estudantes público-alvo da EE, o que nos permite evidenciar que cada profissional vivenciou esse trabalho em suas respectivas escolas de formas diferentes e certamente puderam contar com uma equipe diretiva que pode ter contribuído ou fragilizado a realização desse trabalho no âmbito escolar.

Infere-se, ainda, que essa vivência pode ter ocorrido em um determinado momento histórico, em que a segregação ainda era de fato uma opção mais indicada no processo de escolarização com deficiência. Mesmo considerando que a construção de saberes é um processo dinâmico, que pode passar por modificações no decorrer da história, demandando que os profissionais da educação estejam em constante busca por novos conhecimentos ou por sua ressignificação, é necessário ter em conta que reconstruir uma concepção sobre algo pode ser muito complexo.

Além da vivência que esses profissionais relataram ter, é preciso considerar também a formação inicial que possuem, se essa propiciou ou não a discussão e apropriação de teorias e práticas acerca da Educação Especial nos espaços escolares. Tendo em vista ainda que esses conhecimentos quando apreendidos na formação inicial estão associados a um período histórico específico, em que tal formação foi realizada.

Nesse sentido, Bueno (2002) esclarece que a incorporação da Educação Especial pelas Instituições de Ensino Superior, no Brasil, ocorreu a partir da promulgação da Lei n. 5692/71, na medida em que essa diretriz, em seu art. 29, estabeleceu que a formação de professores e especialistas para o ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) fosse aumentando de forma progressiva. O autor explicita, ainda, que [...] em decorrência dessa lei, o Conselho Federal de Educação baixou Resoluções tornando obrigatória a formação de professores de educação especial em nível superior, dentro dos cursos de Pedagogia. (BUENO, 2002, p. 22)

Atualmente, pode-se observar, à luz da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que a incorporação da Educação Especial pelos currículos dos cursos de licenciatura e formação continuada foi ampliada, uma vez que passou a constituir um tema a ser abordado por diversas disciplinas. Aparentemente, essa ampliação pode ser vista como positiva; contudo, é oportuno reconhecer que “dissolver” os conteúdos de Educação Especial nas disciplinas pode ocasionar uma fragilização no processo de formação, uma vez que pode ocorrer a redução da carga horária destinada a esses conteúdos ao mesmo tempo em que são apresentados de forma fragmentada. No art. 13º, parágrafo segundo da referida Resolução, é detalhado o modo como a Educação Especial deve ser contemplada no currículo dos cursos citados:

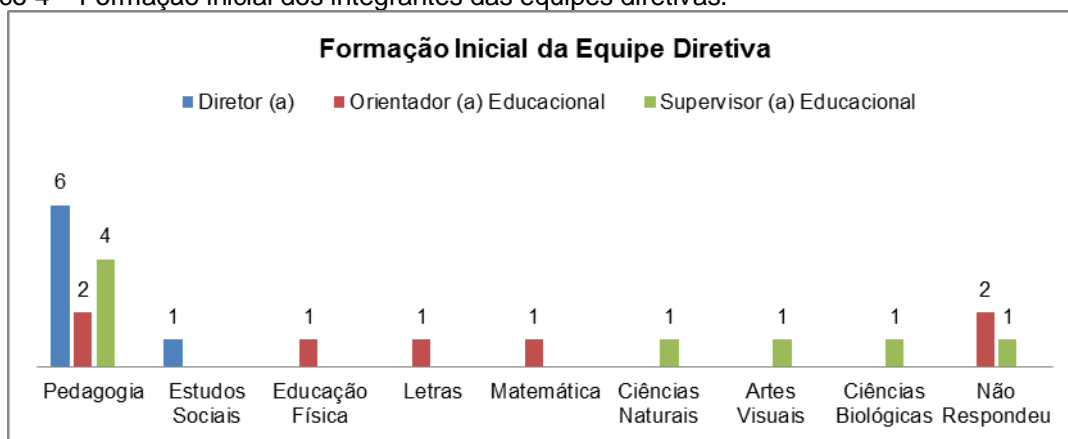
[...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

Segundo Pletsch (2009, p. 150), limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre Educação Especial, “sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas de segregação”. Desse modo, pode-se evidenciar que a forma como a Lei supracitada propõe que os conteúdos de Educação Especial sejam abordados nos cursos de licenciatura em geral, parece não colaborar com o adensamento teórico, discussão e reflexão crítica sobre a educação especial na formação dos futuros professores. Isto, por sua vez, pode culminar em um entendimento

desarticulado entre Educação Regular e Educação Especial, favorecendo a constituição de práticas de segregação nas escolas brasileiras.

Ante ao exposto, buscou-se analisar, nos dizeres das equipes diretivas pesquisadas, a formação inicial em nível de graduação de cada integrante que a compõe. Evidenciou-se que dos 22 participantes, 12 informaram possuir o curso de formação inicial em pedagogia, 7 em outras licenciaturas e 3 optaram por não responder a essa questão. Assim, pode-se perceber dentre as respostas dos integrantes das equipes diretivas uma prevalência da formação inicial em pedagogia. Essas informações podem ser conferidas no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Formação inicial dos integrantes das equipes diretivas.



Fonte: Primária (2016).

Prosseguindo com as análises, percebe-se também que dentre os integrantes das equipes diretivas, 6 diretores são formados em Pedagogia e 1 diretor é formado em Estudos Sociais. Conforme a pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita (2009), 43% dos diretores brasileiros possuem sua primeira graduação em Pedagogia, e dos que procuram uma segunda formação, 60% elegeu essa licenciatura. Dos 7 diretores participantes da pesquisa, apenas uma informou ter mais de uma graduação.

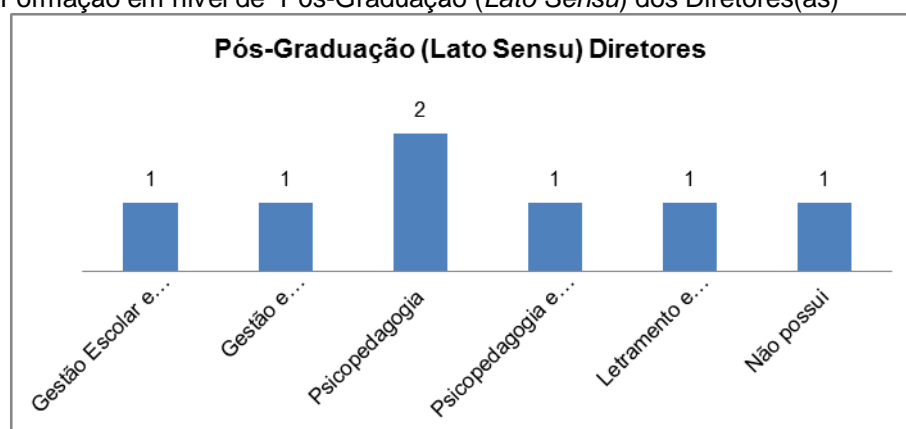
Com relação aos supervisores(as) escolares, 4 são formados em Pedagogia e 3 são formados em outras licenciaturas: ciências naturais, artes visuais e ciências biológicas, sendo que 1 não especificou. De acordo com os estudos realizados pela Fundação Victor Civita (2011), 55% dos coordenadores pedagógicos, no Brasil, possuem sua primeira licenciatura em Pedagogia e dos 45% que não têm Pedagogia como seu primeiro curso, 61% o elegeram como segunda opção de

formação. Dos 8 supervisores(as) participantes da pesquisa somente duas informaram ter duas graduações.

Quanto aos orientadores educacionais, 2 responderam que possuem formação em Pedagogia e 3 informaram que têm formação em outras licenciaturas (matemática, educação física e ciências biológicas) e 2 não especificaram.

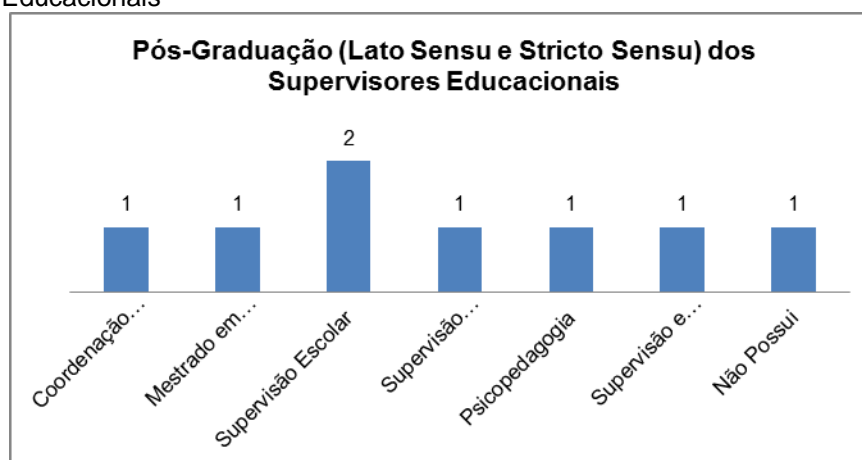
De forma geral, portanto, pode-se concluir que a formação inicial em Pedagogia é predominante nas equipes diretivas escolares da Rede Municipal de Ensino de Camboriú. Com relação à formação em nível de pós-graduação dos integrantes das equipes diretivas, os Gráficos 5, 6 e 7, a seguir, apresentam um detalhamento:

Gráfico 5 – Formação em nível de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) dos Diretores(as)

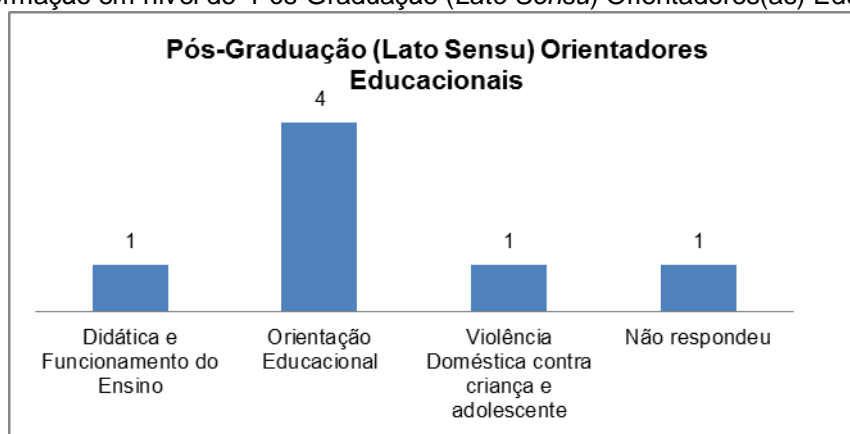


Fonte: Primária (2016).

Gráfico 6 – Formação em nível de Pós-Graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) dos Supervisores(as) Educacionais



Fonte: Primária (2016)

Gráfico 7 – Formação em nível de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) Orientadores(as) Educacionais

Fonte: Primária

Percebeu-se que dos 22 participantes somente 2 profissionais responderam não possuir uma pós-graduação e 1 optou por não responder à questão. Desse modo, foi possível evidenciar que a maioria dos profissionais das equipes diretivas possuem pós-graduação *lato sensu*.

Dos 7 diretores(as) participantes da pesquisa, 6 possuem pós-graduação *lato sensu*. Esses dados estão em consonância com o estudo da Fundação Victor Civita (2009), o qual aponta que 72% dos diretores das escolas brasileiras realizaram algum tipo de pós-graduação, sendo que desses, 96% são *lato sensu*. E ainda, conforme a pesquisa TALIS (INEP, 2014, p. 10-11), “somente uma pequena parte dos diretores não tem formação em nível superior (2%), no entanto, 12% deles afirmaram que nunca fizeram um curso específico de administração escolar”.

Quanto aos 8 supervisores(as) participantes desta pesquisa, 6 possuem pós-graduação *lato sensu* na área de atuação, isto é, voltada para a coordenação pedagógica ou supervisão escolar, 01 em outra área, enquanto apenas 1 informou não ter realizado especialização. Dos 7 supervisores que possuem pós-graduação, 1 informou possuir também pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação. Esses dados divergem, em parte, do estudo apresentado pela Fundação Victor Civita (2011), o qual apontou que 70% dos participantes possuem pós-graduação *lato sensu*, porém, somente 3% desses a realizaram na área de coordenação pedagógica.

Essa discrepância entre os dados nacionais e municipais pode estar vinculada aos critérios de contratação estipulado pelo município de Camboriú. No último edital de concurso público nº 025/2013, estabeleceu-se que para se inscrever ao cargo de Supervisor Escolar, o candidato precisaria ter “curso em Licenciatura

Plena com especialização em Supervisão Escolar, com carga horária mínima de 360h ou Certificado de Conclusão da Especialização juntamente com o histórico escolar”.

Com relação aos 7 orientadores(as) participantes deste estudo, observou-se que 06 informaram possuir pós-graduação, dos quais 4 são na área de atuação (orientação educacional), 2 são em outra área e 1 não respondeu.

Seguindo com as análises, os integrantes das equipes diretivas participantes deste estudo responderam, ainda, que pertencem ao quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, e exercem uma carga horária de 40 horas semanais na função em que atuam.

No que tange ao ingresso no cargo, para cada função observou-se um processo diferente. Dentre os 7 orientadores(as) e 8 supervisores(as) participantes deste estudo, 6 orientadores(as) e 7 supervisores(as) informaram que o ingresso na função ocorreu por meio de concurso público. Somente 1 supervisor respondeu ter ingressado na função por meio de convite e 1 orientador(a) informou que ingressou na função por meio de um processo seletivo, diferenciado do concurso público. Já para o cargo de diretor todos responderam que o ingresso na função ocorreu por meio de indicação.

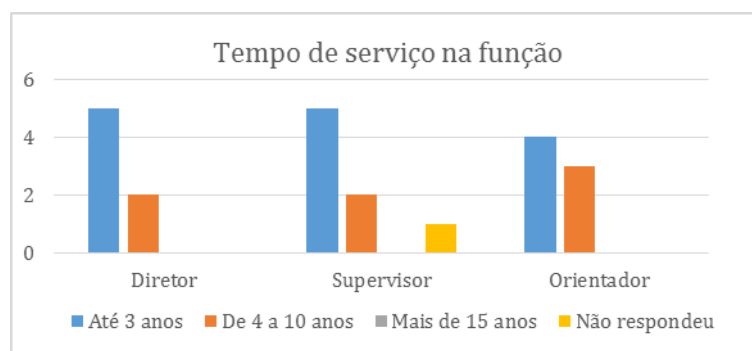
Quanto ao ingresso ao cargo de diretor, salienta-se que apesar de existirem diretrizes e legislações que promulguem uma gestão escolar democrática, a eleição para diretores nas escolas como ponto de partida para uma ação mais participativa junto à comunidade nos espaços escolares ainda se apresenta como uma decisão que pertence aos gestores das esferas de governo Federal, Estadual e Municipal.

Nesse sentido, introduzir a eleição em detrimento da indicação hoje praticada pode ser um caminho para aproximar ainda mais as escolas municipais dos princípios de democratização e participação na Rede Municipal de Ensino de Camboriú.

Paro (2003, p. 124) adverte a esse respeito que a introdução da eleição nas escolas não se dá de forma harmoniosa e, “como todo instrumento de democracia, não está livre dos conflitos e tensionamentos”. Contudo, constitui-se como uma forma de permitir que um número maior de pessoas da comunidade escolar se envolva nos processos decisórios e na gestão da escola.

Partindo, agora, para o conhecimento do tempo de serviço de cada integrante da equipe diretiva na função em que ocupa em sua respectiva escola, apresenta-se no Gráfico 8 uma ilustração:

Gráfico 8 – Tempo de serviço dos participantes na função que atualmente ocupam na escola.



Fonte: Primária (2016).

Ressalta-se que, ao aplicar o questionário nas escolas, alguns profissionais mencionaram que o cargo de diretor(a) escolar, em 2015, sofreu mudança e/ou substituição. Esse fato pode ser constatado no Gráfico 8 acima, o qual demonstra que dos 7 diretores(as) integrantes da pesquisa, 5 possuem até 3 anos na função, pode-se dizer que estão iniciando, e 2 têm de 4 a 10 anos na função. A média de tempo de atuação na função dos diretores da Rede Municipal de Ensino ficou em torno de 2,9 anos. É expressivo, portanto, o número de diretores(as) que se encontram em início de carreira na escola em que atuam.

Esse resultado se distancia dos dados nacionais apresentados pela pesquisa TALIS (INEP, 2014), que mostrou um tempo médio de 7 anos de experiência dos diretores no Brasil, em cargo de direção. Já a pesquisa da Fundação Victor Civita (2009) expôs que o tempo médio de experiência dos diretores brasileiros é de 7,9 anos. Essa dissonância entre os dados da Rede Municipal de Ensino e os dados nacionais pode estar vinculada à forma de ingresso ao cargo de direção, que, conforme abordado anteriormente, se dá por indicação, configurando o cargo de diretor(a) como um cargo de confiança, podendo sofrer substituição a qualquer tempo, principalmente em período de mudança de governo.

Quanto aos supervisores(as) participantes deste estudo, também evidenciou-se uma variação no tempo de atuação na função, 5 informaram possuir até 3 anos de experiência, 2 relataram ter de 4 a 10 anos e 1 não respondeu, sendo, a média

de 2,7 anos. Esse dado se aproxima daqueles apresentados pela Fundação Victor Civita (2011) com relação ao tempo médio de atuação dos coordenadores pedagógicos brasileiros na escola atual, que é de 3,9 anos.

Dentre os integrantes da equipe diretiva escolar, o orientador(a) foi o que demonstrou possuir maior tempo de atuação na função. Dentre os 7 orientadores(as), 4 possuem até 3 anos e 3 deles possuem 4 a 10 anos na função. A média de tempo de atuação como orientador(a) na Rede é, dentre as equipes diretivas pesquisadas, de 3,4 anos.

Perante os dados apresentados, constatou-se que a média de tempo de atuação na função, por parte dos integrantes da equipe diretiva, é baixa. A partir disso, pode-se inferir que as equipes, por estarem iniciando em suas funções, estão em processo de conhecer a comunidade e a cultura escolar²¹ local e, a partir disso, construir vínculos de confiança que possibilitem uma gestão colaborativa e participativa. Conhecer a escola é um processo que, conforme explicitou Libâneo (2015, p. 34), não se dá apenas pelo que se consegue observar dela e sim, ao “[...] captar aqueles significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, frequentemente ocultos, invisíveis que vão definindo uma cultura própria de cada escola”.

Perante o exposto, destaca-se aqui o desafio que se coloca às equipes diretivas que estão há pouco tempo trabalhando em suas unidades escolares, uma vez que na escola em que estão iniciando existe uma cultura instituída que precisa inicialmente ser conhecida, para então ser mantida e/ou modificada em busca de ações democráticas e participativas.

Um segundo desafio que se apresenta às equipes, paralelamente ao primeiro, refere-se à implementação, viabilização e acompanhamento das políticas e diretrizes educacionais na unidade escolar, dentre as quais consta a política de Educação Especial e as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, foco deste estudo. Sabendo disso, buscou-se investigar se as equipes diretivas pesquisadas possuíam formação específica com temas relacionados ao AEE. O Quadro 5, a seguir, ilustra as respostas obtidas:

²¹ Segundo Libâneo (2015, p. 34), “a cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir”.

Quadro 5 – Formação das equipes diretivas com temas relacionados ao AEE.

| Equipes Diretivas | Diretor | Orientador | Supervisor |
|-------------------|--|--|--|
| ED1 | Não respondeu | Não respondeu | Não respondeu |
| ED2 | Sim. Na faculdade e em cursos oferecidos pelo Município. | Sim. Cursos e materiais da grade acadêmica. | Além de trabalhar na área. Estou envolvida neste processo. |
| ED3 | Não | Sim. Fiz curso de linguagem de sinais. | Não |
| ED4 | Sim | Não | Não/Não |
| ED5 | Não | Não respondeu. | Não |
| ED6 | Sim. Na pós-graduação, estudamos algumas síndromes. | Não | Não. |
| ED7 | Não respondeu | Sim. Cursos que a Rede ofereceu sobre Educação Especial e o AEE. | Não. |

Fonte: Primária (2016).

A única equipe diretiva na qual todos os integrantes responderam afirmativamente a essa questão foi a ED2, na qual diretor(a), supervisor(a) e orientador(a) informaram ter estudado o tema relacionado na graduação, porém não especificaram os conteúdos abordados. Em algumas equipes, como a ED3, ED6 e ED7, especificaram-se os conteúdos abordados na formação realizada na área, como: “curso de sinais”, “síndromes”, “educação especial” e “atendimento educacional especializado”. Com relação à ED1, o(a) orientador(a), apesar de possuir três especializações *lato sensu*, sendo uma delas em Educação Inclusiva, não respondeu a essa questão.

Percebeu-se que, na maioria das respostas, houve contato com os temas durante o percurso formativo, seja na formação inicial ou formação continuada (pós-graduação e outros cursos), e que em poucos casos essa formação foi oferecida pela Rede Municipal de Ensino. A formação em serviço pode funcionar como uma possibilidade para mobilizar os profissionais a repensarem suas bases conceituais e suas práticas. Dessa forma, compreende-se que uma das tarefas primordiais da Rede é conhecer as necessidades formativas dos seus profissionais e criar condições para que essa formação ocorra de modo contínuo e consistente.

Contudo, Ferreira (2003, p. 19-20) alerta que:

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser

repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Corroborando com a autora supracitada, Silveira (2012) também enfatizou a importância de programas de formação de gestores que superem os tradicionais de formação burocrática, para que possam contribuir no desenvolvimento de um trabalho colaborativo no âmbito escolar.

Em síntese, identificou-se que os participantes dessa pesquisa têm um tempo de atuação significativo como professores em sala de aula e, em sua maioria, apresentaram formação inicial e/ou em nível de pós-graduação condizentes à especificidade de sua área de atuação. Entretanto, constatou-se pouco tempo de atuação dos integrantes das equipes diretivas, na função em que exercem atualmente. A média de idade de cada integrante da equipe diretiva, iniciando pelo diretor(a), ficou em torno de 44 anos de idade, os supervisores(as), 44 anos de idade, e os orientadores(as), 49 anos de idade.

Após a caracterização das equipes diretivas participantes desse estudo, segue-se para a análise dos dados da primeira categoria, que versa sobre o que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado.

3.2 O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado²²

Nesta categoria de análise, procurou-se abordar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado,

²² Para compor a análise e discussão dos dados desta primeira categoria serão analisadas as respostas das seguintes questões do questionário, apresentado no Apêndice B, desta dissertação. 11. Qual a compreensão [da equipe diretiva] sobre o atendimento educacional especializado?/ Quem são os estudantes público alvo da Educação Especial?/ 13. Na escola em que você atua, trabalha com o Atendimento Educacional Especializado? Em caso afirmativo: a) É uma escola Polo (); b) atende somente estudantes desta escola ()/ 15. Em caso negativo. Como ocorre em sua escola o atendimento aos estudantes público alvo do AEE? 19. Qual sua compreensão sobre o trabalho do professor de AEE?/ 21. Na escola em que você atua, qual a participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola (conselho de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros)/ 22. Na sua escola quem acompanha e auxilia o professor de AEE?/ 23. O professor de AEE, na sua escola faz parte do quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino?.

focalizando o serviço em si, o público-alvo da EE e o trabalho do professor especializado²³.

Para apresentar e discutir o que pensam as equipes diretivas sobre o AEE no âmbito escolar, optou-se por, primeiramente, elencar algumas informações a respeito do funcionamento desse serviço nas sete escolas pesquisadas, conforme se evidencia no Quadro 6:

Quadro 6 - Situando o Atendimento Educacional Especializado nas escolas pesquisadas.

| | ED1 | ED2 | ED3 | ED4 | ED5 | ED6 | ED7 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Possui Sala de Recursos Multifuncionais | X | X | | X | | | X |
| Possui Professor de AEE | | X | | X | | | |
| Escola - polo e atende estudantes público alvo da EE de outras duas escolas | | X | | | | | |
| Oferta AEE na própria escola | | X | | X | | | |
| Encaminha os estudantes para o AEE em outra escola | | | | | X | | |
| Estudantes público-alvo da EE são acompanhados pelo Professor da Sala Comum e pelo Monitor de Inclusão da Sala Comum | | | X | | | | X |
| Não possui estrutura física e recursos humanos para oferecer o AEE e não apresenta indícios de encaminhamento para outras escolas. | | | | | | X | |

Fonte: Primária (2016).

Pode-se perceber, a partir das informações contidas no Quadro 6, que não são todas as escolas possuem Sala de Recursos Multifuncionais localizadas em seu espaço físico. Das quatro (ED1, ED2, ED4 e ED7) que possuem, apenas duas (ED2 e ED4) contam com professor de AEE e ofertam esse serviço na própria escola; as demais, apesar de possuírem o espaço físico para realização do AEE, não o realizam (ED1) ou apresentam um entendimento de que o AEE acontece na sala comum, a partir do acompanhamento do professor e do monitor de inclusão (ED7).

Constatar que das 7 equipes diretivas pesquisadas, 4 possuem Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em suas respectivas escolas, e, dessas somente duas (ED2 e ED4) estão em funcionamento, permite identificar um ponto de atenção, que diz respeito a como são compreendidas as necessidades e o processo

²³ Inspirando-se em Bernardes (2014), optou-se por fazer uso do termo “professor(a) especializado(a)” para se referir a docentes atuantes no AEE, pelo fato de tal trabalho se configurar como especializado.

de escolarização desses estudantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino pesquisada, ou seja, as que não possuem o lócus para o AEE, exceto a ED5, parecem não se organizar de formas diferentes para garantir os apoios necessários a aprendizagem dos estudantes considerados da EE, como por exemplo, encaminhá-los para as escolas que possuem o AEE. Logo, parece haver a compreensão de que o AEE se restringe ao espaço da SRM, contudo, é um dos aspectos que compõem esse serviço.

Nesse sentido, Rossato e Leonardo (2012, p. 113) convidam a refletir:

[...] ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar sobre a educação e dentro desta, a educação especial, discutindo sobre as formas e condições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às pessoas que aprendem diferentemente por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar. Condições de ensino essas, que podem concentrar nelas estigma de fracasso e de incapacidade, de maneira a não viabilizar e não cumprir com a sua função de socialização do conhecimento elaborado, sistematizado.

Nesse mesmo sentido, Martins (2001) reitera que ao se defender o acesso e o direito de aprender dos estudantes público-alvo da EE na escola regular, “além dos aspectos legais que as respaldam, é fundamental analisar que esta escola é um direito de todos os cidadãos”. (MARTINS, 2001, p. 30)

Ante o exposto, questiona-se como a política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva (BRASIL, 2008) e suas diretrizes vêm sendo interpretadas, subjetivadas²⁴ pelo sistema municipal de ensino, e, por conseguinte pelas equipes diretivas pesquisadas.

Compreende-se que essas equipes diretivas possuem um papel de referência na escola, na organização e implementação do serviço de AEE, juntamente com a comunidade escolar, considerando a necessidade desse serviço e sua forma de atuação para garantir a permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da EE, por meio de um processo de escolarização que leve em conta suas singularidades, potencialidades e sobretudo a garantia do direito de aprender.

Assim, destaca-se dentre as diretrizes da EE, a Portaria nº 25 de 19 de junho de 2012, que dispõe sobre o Programa de implementação de SRM, a qual esclarece

²⁴ Conforme Bock (2001, p. 23), a subjetividade é “concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir”.

em seu o art. 6º os compromissos assumidos pelo município quando esse se propõe a implementar as salas de recursos.

Art. 6º Fica obrigada a DONATÁRIA [neste caso, o Município] a:

I - **subordinar-se** às diretrizes do Programa;

II- **responsabilizar-se pela preservação do espaço físico para a instalação dos bens doados;**

III- **disponibilizar professor para atuar na organização e oferta do atendimento educacional especializado - AEE;**

IV- **responsabilizar-se pela manutenção dos equipamentos doados;**

V- **orientar a escola destinatária para instituir no seu Projeto Político Pedagógico**, a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional;

VI- promover a formação continuada aos professores que atuam no AEE.

[...] (BRASIL, 2012, p.33, grifos nosso)

Desse modo, ao dispor de espaço físico e não utilizá-lo, pode-se configurar que alguns compromissos pré-estabelecidos na referida Portaria, (com destaque para o art. III, nesse caso), não estão sendo cumpridos, de modo a sinalizar que, de algum modo, vem sendo negado ao estudante público-alvo da EE o seu direito de fazer uso de um espaço que, uma vez dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos e contando com o trabalho do professor especializado e demais envolvidos pode contribuir no seu processo de escolarização. Por mais que esse espaço, por si só, não assegure ao estudante público-alvo da EE seu direito de aprender, ele é uma das estratégias que compõem esse processo. Nesse sentido, concorda-se com Effgen (2011), quando ressalta que, ao discutir acerca da SRM e do AEE, é preciso considerar “[...] que esse espaço e esse dispositivo configuram-se como uma rede de apoio à sala de aula regular, mas o centro do processo ensino-aprendizagem é a sala regular”. (EFFGEN, 2011, p.158)

Ainda com relação à compreensão das equipes diretivas sobre o serviço de AEE, observou-se que a ED7 e a ED3 expressaram que o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da EE acontece por meio do acompanhamento, em suas escolas, pelo Professor da Sala Comum e pelo Monitor de Inclusão na Sala Comum. Esse último, segundo a Lei Complementar nº 19/2008, (CAMBORIÚ, 2008) art. 17D, tem como atribuições as seguintes:

- I - auxiliar a docência nas práticas pedagógicas, mediando o desenvolvimento do aluno juntamente com o professor, em situações que requeram auxílio, como higiene, alimentação e locomoção dos educandos;
- II - atuar diretamente com o aluno com múltiplas deficiências, graves comprometimentos mentais ou condutas típicas de síndromes, contribuindo para sua interação e socialização com os pares;
- III - favorecer o desenvolvimento da independência e autonomia dos alunos em suas atividades de vida diária e social, no contexto escolar e nas atividades extraclasse, auxiliando-os no que for necessário, como:
 - a) cuidado pessoal: uso do sanitário, escovação dos dentes, banho, troca de fraldas, vestuário e outros;
 - b) refeições: auxiliar o aluno em sua alimentação;
 - c) locomoção: conduzir o aluno que faz uso de cadeira de rodas e/ou apresenta dificuldades motoras aos diferentes espaços físicos, bem como realizar a transposição do aluno para o sanitário, carteira escolar e outros.
- IV - executar tarefas afins com a educação e de auxílio para o levantamento de caracterização de perfil da comunidade escolar e acompanhamento da efetividade das ações realizadas e não como forma de captação de clientes;
- VI - realizar ações no ambiente que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem;
- VII - contribuir para o planejamento e realização das práticas pedagógicas da escola;
- VIII - executar outras atividades compatíveis com o cargo;
- IX - realizar as atividades que forem designadas por seu superior hierárquico ou pela Secretária Municipal de Educação. (Redação acrescida pela Lei Complementar n 7º 0/2014) (CAMBORIÚ, 2008, s/p)

Pode-se observar, a partir da exposição acima, acerca das atribuições do monitor de inclusão, orientações a esse profissional que dizem respeito às questões pedagógicas, mas uma ênfase maior aos aspectos de cuidado, assistência e socialização do estudante público-alvo da EE, no âmbito escolar. Essa ênfase maior por sua vez, encontra seu fundamento na PNEE-PI (BRASIL, 2008, s/p) quando essa reitera que:

[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Entende-se, no entanto, que o monitor de inclusão tem um importante papel também no desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do estudante público-alvo da EE, em interlocução com o professor da sala comum, professor especializado, equipe diretiva, demais profissionais da escola e pais. Nesse sentido, destaca-se a importância da constituição de espaço e tempos para discussões sobre os planejamentos, estratégias e recursos a serem utilizados com os estudantes da EE, assim como a necessidade de formação providas pelos sistemas de ensino e

pelas escolas para os profissionais da educação, para discutir e refletir os assuntos educacionais.

Entende-se que estes espaços e tempos de discussão, reflexão, planejamento e formação, quando associados a um trabalho colaborativo na escola, podem contribuir para ressignificar os papéis dos profissionais da educação, assim como, suas responsabilidades individuais e coletivas no processo de escolarização do estudante público-alvo da EE. Como explicou Bürkle (2010, p. 19), o trabalho e o ensino colaborativo:

[...] abrange o professor de turma regular e o da Educação Especial, [monitor de inclusão] porém é indispensável que todos os envolvidos no processo educativo participem, se envolvam e colaborem. As parcerias estabelecidas possibilitam o desenvolvimento de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades educacionais especiais do aluno, permitindo, assim, que o processo de inclusão se efetive. Uma inclusão onde pertencer significa participar, e não apenas estar junto.

No entanto, realça-se aqui, as situações das escolas em que atuam a ED1 e ED6. A ED1 apesar de possuir a SRM, não conta com o profissional especializado e de acordo com os dizeres do(a) supervisor(a), [...] “nenhum destes alunos possui atendimento especializado”. Já a ED6, além de não possuir estrutura física e recursos humanos para oferecer o AEE, não apresenta indícios de encaminhamento para outras escolas. E conforme o relato do(a) diretor(a) ED6^d “[...] infelizmente [estes estudantes público-alvo da EE] não são atendidos”.

A partir desses dados, é possível inferir que o serviço de AEE não vem sendo realizado pela escola, ainda que essa tenha estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados, revelando uma negligência. Essa negligência, por sua vez, denota as “tensões entre o legal documentado [e] sistemática já estabelecida, vivida no espaço escolar”. (FUCK 2014, p. 147). Convergindo com a discussão, Freitas (2011, p.227) enfatiza que:

[...] o desafio da escola comum não é somente com a inclusão de pessoas com deficiências, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos numa educação como processo de mudança e de transformação.

Diante desses apontamentos iniciais que puderam ser realizados com base na situação do AEE em cada escola, passa-se agora à análise das respostas das equipes diretivas ao questionamento feito acerca do que pensam sobre o AEE.

Dos 22 participantes, 15 demonstraram uma compreensão sobre o AEE focada em seu público alvo; 4, no local de atendimento (Sala de Recursos Multifuncionais); e, 3, no processo de escolarização como um todo. Com exceção desses últimos, foi possível perceber que a maioria dos participantes demonstrou uma compreensão fragmentada, privilegiando um dentre os diversos aspectos que envolvem esse serviço.

Iniciando pelos participantes que demonstraram uma compreensão sobre o AEE com **foco no público-alvo** desse serviço, observou-se que representam a maior parte das equipes diretivas. Ao especificarem quem compõe esse público-alvo, notou-se que a principal referência feita por elas foi ao estudante com deficiência, seguida de estudantes com dificuldades e distúrbios. As falas a seguir ilustram esse entendimento:

*ED3^d São **alunos com dificuldade**, que recebem atendimento especializado.*

*ED2^o É um atendimento individualizado **[para os estudantes público-alvo da EE]**, trabalhando suas habilidades.*

*ED4^s Atendimento para **auxiliar alunos com deficiência** e distúrbios. (grifo nosso)*

Esses dizeres, que emergiram a partir do questionamento “Qual é a sua compreensão sobre o AEE?”, podem ser relacionados às falas emitidas pelos participantes quando perguntados sobre “Quem são os estudantes público-alvo da Educação Especial?”. O Quadro 7, a seguir, indica quais foram as suas respostas:

Quadro 7. Público-alvo do AEE nos dizeres das equipes diretivas escolares pesquisadas.

| Equipes diretivas escolares | Diretor(a) | Orientador(a) Educacional | Supervisor(a) Educacional |
|-----------------------------|--|---|---|
| ED1 | Estudantes com deficiência : auditiva, paralisia cerebral parcial, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo[transtornos]. | Estudantes com deficiência : auditiva, paralisia cerebral parcial, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo [transtornos]. | Estudantes com deficiência : auditiva, paralisia cerebral parcial, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo [transtornos]. Nenhum destes alunos possui atendimento especializado, a não ser com a psicóloga. |
| ED2 | Alunos com laudo médico | Alunos que apresentam algum laudo médico, pedindo o auxílio desse atendimento. | Alunos do ensino fundamental da rede pública de Camboriú do primeiro ao nono ano. |
| ED3 | Alunos com deficiência | São os alunos com dificuldades especiais [...]. | Os que têm deficiência graves [...]. |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| ED4 | Alunos com baixa visão, deficiência e transtorno globais de desenvolvimento. | Alunos com deficiência e com déficit de atenção . | Alunos com deficiência e com distúrbios de aprendizagem . |
| ED5 | Alunos com deficiência . | Alunos com deficiência . | Alunos com deficiência . |
| ED6 | Alunos que precisam de atendimento especializado de acordo com suas necessidades específicas . | São todos os estudantes com alguma dificuldade específica . | Alunos com algum tipo de deficiência física ou deficiência intelectual. |
| ED7 | Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades . | Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades . | Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades . |

Fonte: Primária (2016).

Em primeiro lugar, considera-se importante esclarecer que delimitar o público-alvo da Educação Especial, para além de definir para quem o serviço de AEE é destinado, consiste em uma expressão da lógica que marca a diferença entre os estudantes. Conforme explicou Veiga-Neto (2011):

[...] a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um **arranjo inventado** para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 110-111, grifo nosso).

Quando observadas como um todo, as falas dos participantes evidenciaram que o termo utilizado com mais frequentes para se referir ao público-alvo do AEE foi “deficiência”, conforme indicado no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Recorrências sobre o público-alvo da EE nos dizeres das equipes diretivas escolares pesquisadas.

| Categorias | Recorrência ²⁵ |
|------------------------------------|---------------------------|
| Deficiência | 18 |
| Transtornos | 7 |
| Altas Habilidades | 3 |
| Laudo Médico | 2 |
| Dificuldades específicas/especiais | 2 |
| Distúrbios | 1 |

²⁵ O indicador de recorrência refere-se 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”.

| | |
|--------------------------|---|
| Necessidades Específicas | 1 |
| Déficit de atenção | 1 |

Fonte: Primária (2016).

A partir da análise dos Quadros 7 e 8, pode-se dizer que há indícios de que o público-alvo do AEE tem sido generalizado e focalizado como sendo “estudantes com deficiência”. Nesse sentido, questiona-se: quem e/ou o que se perde de vista, quando o foco está no estudante com deficiência? Pode-se dizer que ao restringir o público alvo da EE ao estudante com deficiência, incorre-se no risco de se distanciar de uma compreensão sobre os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, [...] “já que representam realidades complexas que necessitam de compreensão explícita de suas características para que possam ser oferecidos os apoios necessários”. (ARAÓZ, 2010, p.15)

É preciso considerar, inicialmente, que a categorização do público-alvo da Educação Especial definida na PNEE-EI (2008), como sendo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é uma constituição histórica recente. Meletti e Bueno (2011) esclarecem que as formulações das políticas de Educação Especial no Brasil, ao incorporarem as orientações internacionais abordadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), bem como a adesão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), procuraram se articular em uma perspectiva inclusiva. Por conseguinte, na tentativa de se estabelecer um enfoque inclusivo, foi possível observar, ao analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, (BRASIL,2001), que a categoria “deficiência” era dissolvida no conceito de necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, Meletti e Bueno (2011, p. 111 - 112) enfatizam que:

[...] o termo [necessidades educacionais especiais] é utilizado inicialmente na Declaração de Salamanca para caracterizar crianças com deficiência e criança bem - dotadas; crianças que vivem nas ruas, que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais [...]. Isto indica que a deficiência é entendida como uma expressão localizada da diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a Declaração de Salamanca passa a ser citada como um marco na educação especial [...]. O conceito “necessidade educacional especial” passa a designar a condição de deficiência em nosso contexto, imprimindo um novo sentido. Novo, mas não a ponto de transformar, como anunciado, a concepção de deficiência. [...] a adoção do termo necessidades

educacionais especiais, por um lado, pode representar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e a pejoratividade de termos anteriores, mas, por outro lado, como o conceito “portador de necessidades educativas especiais” abrange uma diversidade de sujeitos, ao ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, perde na precisão.

Identificou-se que, mesmo demonstrando imprecisão, o termo “necessidades educacionais especiais” foi incorporado à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 5º, a referida Resolução procurou especificar o que se entende que tais necessidades sejam:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso)

A ênfase conferida no documento às necessidades educacionais especiais como sendo dificuldades de aprendizagem permite inferir que a adoção do termo “favoreceu a classificação de alunos com histórico de fracasso escolar como especiais”. (MELETTI & BUENO, 2011, p. 113)

Essa forma de categorizar a deficiência como parte do amplo conjunto de necessidades educacionais especiais se alterou no discurso legal brasileiro em 2008, com a publicação da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento passou a delimitar o público alvo da Educação Especial à condição de deficiência e substituir a noção de condutas típicas pelo conceito de transtornos globais do desenvolvimento, suprimindo ainda a categoria genérica de dificuldade de aprendizagem. (MELETTI & BUENO, 2011)

Ainda que esta breve contextualização histórica possibilite acompanhar algumas alterações realizadas nos discursos legais sobre o público-alvo da EE, os dizeres dos integrantes das equipes diretivas evidenciaram que tais discursos, de fato, não são apropriados da mesma maneira por todos. Apesar da ED7 demonstrar uma apropriação semelhante do que está posto na PNEE-EI (2008) sobre o público-

alvo da EE, o termo “estudante com deficiência” ainda é o mais recorrente quando se expande o olhar para as falas das equipes diretivas como um todo.

Tal constatação pode significar que os estudantes com deficiência representam a maioria do público-alvo da EE nas escolas pesquisadas, mas também permite pensar que, talvez, exista uma dificuldade no processo de identificação dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, suprimir os demais estudantes público-alvo da EE ao generalizá-los como “estudantes com deficiência” pode indicar indícios de uma forma sutil de reiterar a invisibilidade desses no contexto escolar.

Nesse sentido, questiona-se se seriam esses estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação, pouco citados nos dizeres dos integrantes das equipes diretivas escolares, uma minoria matriculados em sala de aula comum nas escolas brasileiras? Para responder a esse questionamento, recorreu-se aos dados publicados no Censo Escolar (MEC/INEP, 2015), a fim de conhecer o número de estudantes público-alvo da EE matriculados no Brasil, em Santa Catarina e no município de Camboriú, conforme detalhado no Quadro 9 que segue:

Quadro 9. Distribuição das matrículas por categoria utilizada no Censo Escolar de 2015 (MEC/INEP, 2015), no Brasil, em Santa Catarina e no Município de Camboriú.

| Categoria ²⁶ | | Total de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e EJA | | |
|--|-------------------------|---|----------------|------------|
| | | Brasil | Santa Catarina | Camboriú |
| Deficiência | Cegueira | 5.691 | 209 | 3 |
| | Baixa Visão | 64.123 | 1.858 | 25 |
| | Surdez | 22.945 | 704 | 11 |
| | Deficiência Auditiva | 31.329 | 1.330 | 11 |
| | Surdocegueira | 337 | 13 | 0 |
| | Deficiência Física | 100.254 | 3.382 | 21 |
| | Deficiência Intelectual | 490.015 | 17.731 | 180 |
| | Deficiência Múltipla | 41.948 | 1.870 | 14 |
| Total - Deficiências | | 756.642 | 27.097 | 265 |
| Transtornos Globais do Desenvolvimento | Autismo | 41.194 | 2.094 | 19 |
| | Síndrome de Asperger | 8.244 | 768 | 7 |

²⁶ Ressalta-se que, conforme as instruções disponibilizadas pelo MEC/INEP para preenchimento dos dados do Censo Escolar, não é necessária a comprovação de laudo médico no momento em que a escola informa, no sistema Educacenso, a categoria de um estudante público alvo da Educação Especial.

| | | | | |
|---------------------------------|---|---------------|--------------|-----------|
| | Síndrome de Rett | 1.670 | 32 | 1 |
| | Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI | 32.904 | 1.231 | 22 |
| Total – TGD | | 84.012 | 4.125 | 49 |
| Altas Habilidades/ Superdotação | Altas Habilidades/Superdotação | 14.166 | 314 | 0 |
| Total - AH/SD | | 14.166 | 314 | 0 |

Fonte: Formulado a partir dos dados contidos na Sinopse Estatística da Educação Básica. (MEC/INEP, 2015).

Nota-se que, de fato, os estudantes com transtornos globais e com altas habilidades/superdotação são minoria, sendo os estudantes com deficiência a maioria do público-alvo da EE matriculado nas escolas do Brasil, Santa Catarina e Camboriú. Ou seja, quando as equipes diretivas pesquisadas recorrem com frequência ao termo “deficiência” para especificar o público-alvo da EE, pode-se dizer que elas falam daquilo que vivenciam em seu cotidiano escolar, por mais que o façam de forma generalizada.

Contudo, generalizar que os estudantes público-alvo da EE se resumem aos estudantes com deficiência em função dessa prevalência numérica consiste em uma forma de encobrir a existência dos demais estudantes e, com isso, correr o risco de negar a diversidade que também existe no âmbito do público-alvo da EE. Nessa direção, Vasques (2015, p.118) esclarece que:

[...] a inclusão escolar envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de educação, escola, aluno, [educação especial], infância etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos, das políticas públicas educacionais e das instituições envolvidas.

Adentrado, agora, nos pontos que chamaram especificamente a atenção nas falas de algumas equipes diretivas, notou-se que o(a) supervisor(a) educacional da ED1 mencionou que nenhum dos estudantes público-alvo da EE citados (estudantes com deficiência auditiva, paralisia cerebral parcial, deficiência mental, intelectual e múltipla) recebe atendimento especializado, a não ser com a psicóloga. Investigando as funções do psicólogo na escola, encontrou-se na Lei Complementar Nº 19/2008 (CAMBORIÚ, 2008), as seguintes atribuições:

At. 17. São atribuições do Suporte Pedagógico na função de Psicólogo lotado na Secretaria Municipal de Educação:

- I - contribuir no processo de inclusão social, de alunos com necessidades educativas especiais, realizando um trabalho coletivo com os pais, educadores e equipe pedagógica;
- II - auxiliar no processo de inclusão escolar, rompendo com as práticas excludentes;
- III - orientar os professores para desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes;
- IV - promover discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana;
- V - contribuir no processo ensino-aprendizagem, colaborando com o corpo docente e técnico na compreensão das questões de aprendizagem e relacionamento;
- VI - colaborar na reconstrução e avaliação das práticas educacionais, visando favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos alunos;
- VII - avaliar alunos com dificuldade de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial destes;
- VIII - avaliar alunos com dificuldade de aprendizagem, emitindo parecer psicológico e propondo encaminhamentos, quando necessário;
- IX - promover palestras, encontros e/ou grupos de reflexão para pais e familiares, possibilitando maior envolvimento da família no meio escolar;
- X - desenvolver, conforme necessidade da escola, programas de orientação profissional em conjunto com a equipe pedagógica;
- XI - realizar pesquisas na área da psicologia escolar, contribuindo para a construção de novos saberes;
- XII - promover a articulação e troca de conhecimentos entre as diferentes áreas de saber;
- XIII - colaborar com os processos de transformação da realidade escolar, tendo como meta a escola democrática, de qualidade social e para todos;
- XIV - executar outras atividades compatíveis com o cargo;
- XV - realizar as atividades que forem designadas por seu superior hierárquico ou pela Secretária Municipal de Educação. (CAMBORIÚ, 2008)

Torna-se claro, pelas funções expostas no documento, que o trabalho do psicólogo escolar é relevante para o processo de escolarização. Em pesquisa disponível no site do Conselho Federal de Psicologia realizada no ano de 2015, com professores de diversas regiões do Brasil sobre temas relativos à profissão docente e ao contexto educacional do país, foi constatado que a rede pública de ensino deveria dispor de um serviço integrado com psicólogo(a), psicopedagogo(a) e assistente social. Para 50% dos professores entrevistados, as secretarias de educação deveriam oferecer psicólogos, enquanto 28% solicitavam psicopedagogos, 8% assistentes sociais, 7% mediadores de conflito e 4% fonoaudiólogos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2015, s/p)

Esse trabalho do psicólogo escolar, ainda que não substitua o atendimento educacional especializado, pode contribuir para favorecer um trabalho coletivo voltado à escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Dazzani (2010, p. 371), apoiada em Martinez (2001), explanou que:

[...] mesmo diante de todas as críticas à história das relações entre psicologia e educação, devemos insistir que o conhecimento produzido pelas ciências psicológicas pode contribuir com a prática educativa, ou seja, consideramos que o psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias do psicólogo educacional devem ser concebidas como um dos modos de interpretar a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico.

Nesse sentido, no que tange à realização do AEE da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, há indícios de que a forma como o serviço está estruturado e organizado não corrobora para assegurar o direito a aprender dos estudantes público-alvo da EE. Isso porque, como explicou Omote (2004, p.6):

[...] a mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes. [...] Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

Nessa perspectiva, Freitas (2002) alerta que ao fazer uma análise acerca da escola pública é preciso considerar as pressões econômicas, políticas e sociais postas pelo sistema capitalista a ela. Pressões essas que se traduzem em políticas públicas impregnadas de pressupostos neoliberais e colocadas em funcionamento com o objetivo de “reduzir custos econômicos, sociais e políticos, sem alterar a essência seletiva da escola, resultando em maior número de repetência e evasão, criando um campo de exclusão subjetiva” (FREITAS, 2002, p. 299). Isso pode significar que a forma como a escola pública está organizada pode não estar considerando as singularidades e potencialidades da maioria de seus estudantes e não somente dos que são denominados público-alvo da EE. Nessa direção, o autor enfatiza ainda que:

[..] quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (FREITAS, 2002, p. 310)

Em meio às reflexões supracitadas, pode-se perceber a importância da atuação crítica e reflexiva da equipe diretiva juntamente com a comunidade escolar, no que tange às políticas educacionais, de modo a compreender o contexto histórico, econômico, político e social em que estão inseridos, assim como, quais pressupostos permeiam tais políticas, buscando formas de constituir um fazer pedagógico que possa contribuir com um efetivo processo de escolarização para todos os estudantes.

Ao seguir com as análises, se observou que a maioria dos integrantes da ED2, por sua vez, enfatizaram que o público-alvo da Educação Especial são todos os estudantes com laudos médicos, indicando que a forma como essa equipe diretiva compreende os referidos estudantes está pautada em um modelo médico-psicológico. Essa perspectiva, que se expressa no ato de requerer ou se basear no laudo médico e/ou psicológico para realizar um atendimento educacional especializado, encontra seu fundamento na história da Educação Especial quando os aspectos clínicos predominavam, em detrimento dos pedagógicos. A esse respeito, Garcia (2007, p.17) esclareceu que

[...] o modelo médico psicológico contribuiu para que a tarefa da educação especial estivesse a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade.

As falas das equipes diretivas sinalizam que o laudo médico se caracteriza como uma espécie de “credencial” para que o estudante público-alvo da EE consiga acessar seu direito ao serviço de AEE, bem como a outros serviços. Quando se confere tal relevância ao laudo, corre-se o risco de planejar as ações escolares voltadas para a deficiência e não para o estudante e suas potencialidades. Contudo, ressalta-se que segundo informações da Coordenação de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, obtidas por meio de entrevista durante o processo de coleta de dados desta pesquisa, a ausência de laudo não é impeditiva para a oferta do AEE a esses estudantes. Essa informação, por sua vez, converge com as orientações contidas na Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, quando essa enfatiza que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, s/p)

Nesse sentido, considera-se que ao conferir ênfase ao laudo médico, incorre-se no risco de uma interpretação que pode culminar em condições de ensino que levem em conta unicamente a dimensão individual, de modo a estigmatizar e responsabilizar cada estudante pelo seu eventual fracasso ou sucesso escolar. (ROSSATO e LEONARDO, 2012)

Nota-se, portanto, no que tange à necessidade do laudo médico, um desencontro entre a perspectiva da Coordenação e de parte da equipe diretiva da escola ED2, o que sugere a necessidade de uma aproximação e articulação entre as duas instâncias, em prol do processo de escolarização do estudante público-alvo da EE.

Quanto à ED4, percebeu-se na fala do(a) orientador(a) educacional que foi feita uma referência ao estudante com déficit de atenção como sendo público-alvo da EE, demonstrando uma divergência do que está posto na PNEE-EI (BRASIL, 2008) sobre quem são os estudantes que devem receber atendimento educacional especializado. A fala desse(a) participante, contudo, está alinhada ao Plano Municipal de Educação de Camboriú, instituído pela Lei nº 2832/2015 (CAMBORIÚ, 2015), que inclui os estudantes com transtorno de déficit de atenção como parte do público-alvo a ser atendido pelo serviço de AEE, assim como ao documento da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2014.

[...] fomentar a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo, **transtorno do déficit de atenção** com hiperatividade e altas habilidades/superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, com profissionais habilitados. (CAMBORIÚ, 2015, p. 7, grifo nosso).

De acordo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de

Educação Especial²⁷ (SECADI/DPEE), estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como, Transtorno de Déficit de Atenção - TDA, Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade - TDHA e Dislexia, não fazem parte do público alvo da educação especial (INEP, 2011, s/p). Contudo, apesar da PNEE-EI (BRASIL, 2008) esclarecer, delimitar e especificar o público-alvo da EE como sendo pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, foi possível identificar no documento da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) a inclusão de pessoas com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, como parte desse público-alvo:

[...] é importante observar que no Estado de Santa Catarina, em 2006, foi publicada a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação, com o mesmo marco conceitual da Proposta Curricular do Estado. Esta política adota nomenclaturas e dinâmicas para serviços já disponibilizados; **inclui as pessoas com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade** como público da educação especial; e institui a co-regência com o segundo professor. (SANTA CATARINA, 2014, p.72, grifos nosso)

Pode-se inferir, nesse sentido, que o Plano Municipal de Educação de Camboriú se apoiou na política estadual ao definir quem seriam os estudantes a receber atendimento educacional especializado. Com relação, ainda, ao transtorno do déficit de atenção, Leite et.al (2012) evidencia um ponto de tensão acerca de encaminhamentos realizados pelas escolas dos estudantes com suspeita desse transtorno, uma vez que tem levado a um “diagnóstico desse problema, não raros feitos de maneira aligeirada e superficial, combinada a uma prescrição exacerbada de medicamentos para tratá-los”, se constituindo em um fenômeno crescente no cenário brasileiro (LEITE et al. 2012, p. 142). Sobre essa questão, Collares e Moysés (1996, p.7), ressaltam ainda que:

²⁷ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI é a responsável pelo Programa de implantação das SRM e o compreende como parte das políticas públicas inclusivas e como uma ação que responde à necessidade histórica de promover condições de acesso e permanência no ensino regular dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013).

[..] existem crianças com necessidades especiais.[público-alvo da EE]. Entretanto, o universo de crianças normais que são transformadas em doentes, por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral e da instituição escolar, em particular, é tão grande que tem nos impedido de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de atenção especializada [...].

Até aqui foi possível problematizar algumas questões que surgiram a partir das respostas dos participantes da pesquisa à pergunta: “Quem são os estudantes público-alvo do AEE?”. A partir de agora, volta-se a análise para as respostas dos profissionais das equipes diretivas à questão: “Qual a sua compreensão sobre serviço do AEE?”. As respostas fornecidas a ambas as questões foram semelhantes, uma vez que ao falarem sobre o serviço, a maioria dos participantes focalizou o seu público-alvo. Pode-se dizer que as equipes diretivas lançaram luz ao fazê-lo, sobre um aspecto importante desse serviço, que se refere a para quem ele é ofertado. Entretanto, adverte-se para o risco de se tomar a parte pelo todo, isto é, reduzir o AEE ao indivíduo que é público-alvo desse serviço.

Uma compreensão fragmentada sobre esse serviço pode levar a um entendimento descontextualizado, que deixa de fora da análise outros fatores que compõem o AEE, como o contexto social, político e econômico vigente; a participação da família e comunidade; o envolvimento de todos os profissionais da escola na efetivação do AEE, dentre os quais figura a equipe diretiva aqui estudada; as condições objetivas da escola; e as concepções teóricas que embasam a atuação dos integrantes das Equipes Diretivas.

Em relação às condições objetivas, Paro (2016b) esclarece que se referem à infraestrutura física; aos recursos humanos, materiais e pedagógicos; à formação profissional em serviço; ao apoio aos professores, dentre outros fatores. Tais condições podem favorecer ou desfavorecer o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como o trabalho da equipe diretiva escolar no que tange à implementação e viabilização do Atendimento Educacional Especializado.

Simplificar a compreensão do AEE, reduzindo-o ao estudante com deficiência, pode indicar que os integrantes das equipes diretivas não entendem o serviço como aquele que contribui para uma adequação estrutural, pedagógica e cultural, voltado a eliminar barreiras, propiciando interface entre o professor

especializado e o professor da sala comum. Nessa perspectiva, Garcia (2008, p.21) expôs que

[...] 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.

Compreender o AEE a partir do seu público-alvo exige o cuidado de se considerar a dimensão do indivíduo sem responsabilizá-lo unicamente pelo processo de escolarização, uma vez que a culpabilização individual é “[...] uma das estratégias psicossociais mais sutis na tarefa de legitimação da exclusão”. (GUARESCHI, 2010, p. 151)

Direcionar o foco ao estudante também pode dar indícios de que o processo de escolarização pode estar ocorrendo de forma precária²⁸ nas escolas pesquisadas, de forma que somente um aspecto – o estudante, ou de forma mais específica, sua deficiência – esteja sendo considerada quando se trata de oferecer um atendimento que enfoque sua necessidade educacional específica. O caráter ilusório da inclusão nessa pesquisa se revela quando o serviço de AEE, para alguns integrantes das equipes diretivas estudadas, não é compreendido a partir de uma perspectiva contextualizada, que considere aspectos estruturais, pedagógicos e histórico-culturais, mas se reduz à deficiência do estudante.

Ainda que a maioria dos participantes tenha demonstrado uma compreensão sobre o AEE focalizada em seu público-alvo, alguns deles apresentaram um entendimento sobre o serviço com **foco no local** em que é realizado (a Sala de Recursos Multifuncionais), conforme evidenciado nas falas de ED1^d, ED1^o e ED6^s:

ED1^d Temos a sala, mas não tem especialista para trabalhar.

ED1^o Temos a sala, mas não tem especialista para trabalhar nossos alunos.

ED6^s Com relação a nossa unidade de ensino e do município em geral a falta de espaço adequado e profissionais qualificados é de grande expressão. (grifo nosso)

²⁸ Segundo Martins (1997) inclusão precária significa que todas as pessoas estão incluídas na sociedade de algum modo, contudo, podem estar incluídas de forma perversa, subalterna, marginal.

Percebe-se que ao serem perguntados sobre como compreendiam o AEE, a primeira associação feita pelos participantes foi com um espaço físico, “temos a **sala**” e se referem à “falta de **espaço** adequado”. O que chama atenção junto dessa primeira associação é uma segunda que é com relação ao profissional especializado.

Essas são duas partes importantes do serviço: a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor especializado. Basta olhar a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, para verificar o destaque conferido a esses aspectos já no seu art. 1º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no **Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais** ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso)

Evidencia-se, a partir da citação, que na própria resolução a primeira referência feita ao que é o Atendimento Educacional Especializado no art. 1 é acompanhada, logo na sequência, da expressão "sala de recursos multifuncionais". Vê-se, portanto, que essa associação entre AEE e SRM se faz visível não apenas nos dizeres dos participantes, mas também nos documentos oficiais. Os discursos legais, nesse sentido, revelam-se como determinações dos discursos das equipes diretivas ao se referirem ao AEE. Sobre isso, Vaz (2013, p.44) ressaltou que é preciso considerar nos discursos legais:

[...] o caráter impositivo e direcionador que muitas vezes utiliza argumentos com caráter humanista para convencer a população sobre seus objetivos. [...] os sujeitos podem apresentar resistências em implementar a política na escola; no entanto, 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.

Ao fazer um contraponto, França (2008) destaca que as políticas educacionais não são simplesmente incorporadas à escola por seus profissionais, ao inverso disso, elas são interpretadas, ressignificadas pelos sujeitos que nela trabalham, podendo produzir nessas políticas transformações significativas, que, a

princípio, foram instituídas. Isso ocorre porque os profissionais da educação “são sujeitos histórico-sociais marcados pelas suas experiências e valores, portanto, podem desempenhar um papel ativo capaz de constituir outros sentidos no processo de implementação das políticas”. (FRANÇA, 2008, p. 21)

Ao seguir com as discussões, no que tange ao professor especializado, pode-se perceber que esse, por sua vez, é destacado em dois (art. 12 e 13) dos catorze artigos que compõem a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Os requisitos referentes à formação desse docente, bem como suas atribuições, são explorados nos art. 12 e 13.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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. (BRASIL, 2009, p. 12 e 13).

Ao observar as atribuições do professor especializado, não é de se estranhar que tamanha expectativa seja colocada sobre ele no que tange ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Expectativa essa que pode culminar em

[...] uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se as condições de acesso dos alunos e as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade. (MARCELO, 2009, p. 124)

Pode-se dizer que, em algumas das suas atribuições, ele aparece como responsável por atividades que implicam o envolvimento de outros profissionais que compõem o contexto escolar. Por exemplo, na atribuição V, em que ele aparece como responsável por estabelecer parcerias intersetoriais, sem que haja alusão de que essa ação demanda o envolvimento de outros sujeitos e do contexto escolar em que está inserido, ou inciso VI, em que ao docente é atribuída a responsabilidade pela orientação de professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, sem que haja menção ao papel do orientador(a) e supervisor(a) educacional nesse processo.

Do mesmo modo, na atribuição VIII, ao professor especializado é atribuída a tarefa de estabelecer articulação com o professor da sala comum, sem que haja referência de que essa articulação é uma via de mão dupla, que exige também o envolvimento do professor da sala comum, bem como o apoio do supervisor(a) educacional, com vistas a propiciar a interface entre esses profissionais no âmbito escolar.

Apenas no art. 9 da mesma Resolução (BRASIL, 2009, p. 2) realça-se que a elaboração e a execução do plano de AEE é de responsabilidade do professor que atua no AEE em articulação com “[...] os professores do ensino regular, a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”, porém sem mencionar referência ao papel da equipe diretiva nesse processo. Presume-se que esse papel esteja implícito somente nos art. 10 e 11 da referida Resolução, os quais esclarecem que o plano de AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, no qual se supõe que haja envolvimento da equipe de gestão escolar.

Assim, ao contemplar as compreensões dos integrantes das equipes diretivas sobre o AEE, pode-se evidenciar que, em sua maioria, os participantes parecem restringir o serviço ao estudante com deficiência e à Sala de Recursos Multifuncionais/professor especializado, indicando uma compreensão descontextualizada sobre o AEE. Essa visão do AEE expressa nas falas das equipes diretivas pode encontrar respaldo na legislação e nas orientações, e, por vezes, pode culminar por limitar ou condicionar o fazer pedagógico das equipes diretivas.

Para serem implementadas pressupõem-se que, primeiramente, as diretrizes precisam ser analisadas e discutidas de forma crítica e reflexiva juntamente com coletivo escolar. Nesse sentido, vislumbra-se o importante papel das equipes diretivas em repensar e ressignificar juntamente com a comunidade escolar as concepções de mundo, sociedade, escola, estudante, educação especial, função da escola, gestão escolar, formas de aprendizagens, organização das turmas.

Compreende-se que a realização dessa ação nos espaços escolares não ocorre de forma harmoniosa e colaborativa, pelo contrário, é permeada por tensões e conflitos, mas ao mesmo tempo, pode ser concebida como uma possível alternativa, como explicam Vioto e Vitaliano (2012, p. 9), para

[...] promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas, que historicamente se caracterizaram como espaços educacionais, destinados ao atendimento de alunos em classes regulares homogêneas, em escolas inclusivas, nas quais a heterogeneidade possa ser percebida como princípio básico para elaboração de todas as propostas pedagógicas.

Pensando nisso, perguntou-se às equipes diretivas pesquisadas acerca de suas compreensões sobre o trabalho do professor que atua no AEE: a forma de ingresso ao cargo, a participação nos processos coletivos da escola, bem como, quem o acompanha e o auxilia no exercício de sua função.

Considerando que apenas as duas equipes diretivas, ED2 e ED4, que possuíam o professor especializado, responderam a esse item, serão analisadas e discutidas somente as suas compreensões sobre o trabalho docente no AEE.

Ao questionar os integrantes dessas duas equipes diretivas sobre o ingresso do professor de AEE na função, foi possível observar que em ambos os casos foi conduzido um processo de seleção: segundo a ED2, um concurso público; e conforme a ED4, um processo seletivo para contratação temporária.

Diferentemente da Rede Municipal de Joinville, na qual, de acordo com Santos (2016), o ingresso docente no Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado geralmente por convite, convocação ou realocação, a Rede Municipal de Camboriú parece privilegiar processos formais de seleção dos referidos professores. Chama a atenção, contudo, o fato de haver um(a) professor(a) de AEE que não é efetivo no cargo, de acordo com o relato da ED4. Nesse caso, pode-se dizer que existe uma probabilidade de descontinuidade ou ruptura do trabalho realizado por esse profissional, o que pode tornar frágil a estrutura do AEE na escola

e, por conseguinte, o processo de escolarização e o vínculo com os estudantes público-alvo da EE.

Quanto à compreensão da ED2 e ED4 sobre o trabalho realizado pelo(a) professor(a) de AEE, essa é evidenciada nas falas a seguir:

*ED2^d [É o profissional que] **atende os alunos com deficiência** [...].*

*ED2^o **É um profissional diferenciado**, com uma qualificação especializada **que tem um olhar para o outro** como um ser que precisa do mesmo carinho, afeto, paciência para que alcance os objetivos.*

*ED2^s **[É um profissional que] auxilia a promover a interação** do aluno com os professores do ensino regular.*

*ED4^d **É um profissional que auxilia** no desenvolvimento.*

*ED4^o **[É um trabalho] muito significativo quando levado a sério** com responsabilidade. Fazer atividades relevantes.*

*ED4^s **[É um trabalho] que auxilia a desenvolver** as habilidades que são mais comprometidas nos alunos com deficiência.*

Evidenciou-se que, na maioria das falas dos integrantes das equipes diretivas, o foco do trabalho docente é o estudante com deficiência. Esse enfoque também é dado nas legislações que se referem ao AEE, contudo centrar o trabalho no estudante pode remeter a uma compreensão que favoreça sua descontextualização do processo de escolarização como um todo. Nas falas supracitadas, por exemplo, não apareceu um verbo essencial para descrever a função de um professor, especializado ou não: ensinar. Função essa, por sua vez, que se relaciona ao objetivo primeiro da escola, que consiste em assegurar a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, de forma sistematizada, crítica e reflexiva, a todos os estudantes.

Uma forma de analisar essa constatação diz respeito ao modo como os documentos oficiais relativos à Educação Especial, com destaque à Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009), concebem a função docente, com “uma ênfase às questões técnicas, referentes ao uso de recursos, o que indica a secundarização dos aspectos pedagógicos, relacionados ao ato de ensinar”. (ROSSETTO, 2015, p. 111)

Convergindo com a discussão, Michels (2011) salienta que:

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe

comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos. (MICHELS,2011, p. 226)

Também foi possível evidenciar que professor de AEE e seu trabalho foram definidos por meio de adjetivos como como: “diferenciados”, “especializados”, “qualificados” e “significativos”, o que pode ser analisado de duas formas distintas. Uma delas, é a de que há um reconhecimento, por parte das equipes diretivas pesquisadas, da relevância do trabalho docente no AEE para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Outra, diz respeito a um entendimento que esse trabalho docente é *tão* diferenciado e especializado a ponto de distanciá-lo/separá-lo do ensino regular, contribuindo para a segregação (inclusão precária) do estudante público-alvo da EE.

Ressalta-se, ainda, a compreensão do(a) orientador(a) educacional da ED2, para quem a qualificação especializada do(a) professor(a) de AEE lhe possibilita desenvolver um olhar de carinho, afeto e paciência para/com o outro, de modo a atingir objetivos educacionais. Essa compreensão parece estar impregnada de uma concepção que pode se traduzir em uma visão de Educação Especial, em que o cuidado é privilegiado e secundarizado, portanto o processo de escolarização do estudante público-alvo da EE. Entretanto, essa forma de conceber o professor de AEE é evidenciada também na pesquisa de Santos (2016), que estudou as narrativas de história de vida de professoras atuantes no AEE. Ao questionar sobre as características de um professor de AEE, as participantes apontaram, em seus discursos, descritores como: “ser atenciosa, carinhosa, paciente, acreditar na capacidade e potencial dos alunos, desenvolver um olhar diferente, [...]” (SANTOS, 2016 p.75). A mesma autora explica que:

[...] uma outra questão que pode ser problematizada é [...] o lugar em que se coloca, no discurso, o aluno com deficiência – que passa a ser aquele que, primeiramente, precisa de afeto (e por isso, de uma professora atenciosa, carinhosa e paciente), e cuja aprendizagem fica, portanto, em segundo plano. Se a aprendizagem do aluno fica em segundo plano, a atividade de ensinar algo a alguém, própria do professor, também fica. [...] (SANTOS, 2016, p. 76-77)

Isso não significa que a sensibilidade, a relação afetiva na ação pedagógica, não sejam importantes, pelo contrário esses aspectos constituem o ser professor, como explicaram Pimenta & Anastasiou (2008, p.14):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas [...] presentes nos contextos escolares. [...] É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Em síntese, foi possível constatar que o trabalho do professor de AEE, na visão das equipes diretivas, acentuou a relação entre docente especializado e estudante público-alvo da EE, atenuando ou mesmo não mencionando o seu papel enquanto equipe diretiva nesse trabalho docente, bem como de outros profissionais e demais envolvidos no processo de escolarização. Esse silenciamento pode ser interpretado como sinal de um trabalho docente especializado que acontece de forma isolada.

Entende-se que o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre equipe diretiva, professores da sala comum, professor de AEE, pais e estudantes, pode contribuir para o trabalho do professor de AEE e, por conseguinte, para o processo de escolarização dos estudantes público alvo da EE.

Neste processo, o papel da equipe diretiva parece exceder a elaboração e o acompanhamento do projeto político-pedagógico, uma vez que pode ser vislumbrado em uma diversidade de ações que Veiga (1995) chamou de ações intencionais, com sentidos explícitos e compromissos definidos coletivamente. Dentre elas, pode-se citar, em especial, a ação de repensar e estabelecer formalmente espaços e tempos de discussão conjunta das diretrizes da Educação Especial e da proposta de AEE, bem como de estratégias para a escolarização de estudantes que compõem seu público-alvo. Reforça-se, assim, o trabalho coletivo como condição necessária para a implementação e viabilização do AEE.

Seria ingênuo, entretanto, constatar a relevância e necessidade do trabalho coletivo entre os envolvidos no processo de escolarização sem refletir sobre as (im)possibilidades de viabilizá-lo nos espaços escolares. Isto porque, como explicou Michels (2006), a escola vai se constituindo e organizando no embate entre seu cotidiano e as proposições políticas. Além disso, está inserida em um contexto social, político, cultural e econômico que sabidamente se expressa nas relações e na organização escolar.

Considerando essa relação entre proposições políticas e cotidiano da escola, pode-se dizer que o modo como a educação vem sendo pensada no Brasil está ancorada em instrumentos regulatórios e avaliativos. Analisando o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), por exemplo, pode-se dizer que, como um todo, esse plano está baseado na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que por sua vez consiste mais em uma forma de regular do que definir critérios para a União aplicar recursos na Educação. Pode-se observar a expressão dessa regulação no uso perverso do IDEB para ranquear as redes de ensino e acirrar a competição entre as escolas (FERNANDES, 2007; ARAÚJO, 2004). Nesse sentido, é possível dizer que, em alguns aspectos, planos e políticas educacionais parecem apostar na competição e não no trabalho coletivo dentro e entre escolas.

A partir dessa reflexão, segue-se para a análise dos entendimentos das equipes diretivas ED2 e ED4, em relação à participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola. A esse respeito, os integrantes das duas equipes diretivas responderam:

ED2^d Participa dando retornos dos atendimentos e de como está o rendimento dos alunos, até mesmo se não houve melhora.

*ED2^o É um profissional ativo, **participativo em Conselho de Classe, e demais reuniões pedagógicas.***

ED2^s Efetiva.

ED4^d Sempre trazem devolutivas dos seus trabalhos e repassam aos professores.

ED4^o Reuniões pedagógicas, bem poucas.

ED4^s Pouco participativa

A partir destes relatos, pode-se dizer que as equipes diretivas compreendem que participar dos processos coletivos da escola implica dar um retorno ou uma devolutiva a respeito do estudante que o professor de AEE atende, como expressaram ED2^d e ED4^d.

Nessa forma de compreensão, nota-se uma apropriação superficial do que seria efetivamente participar desses processos, uma vez que a participação do professor de AEE foi resumida à ação de dar retorno/devolutiva acerca do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE ao(a) professor(a) da sala comum e às equipes diretivas.

Já no relato de ED2^o e ED4^o, a participação do professor de AEE em processos coletivos da escola foi associada a tomar parte em conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Essas ações, ainda que coletivas, não resumem todas as possibilidades de processos coletivos que podem ser organizados nas escolas, o que leva a refletir sobre o que as equipes diretivas entendem por processos coletivos escolares e, ainda, se há um viés coletivo na escola.

Entende-se por processos coletivos escolares todas as atividades que envolvem um coletivo escolar organizado intencional e formalmente pela equipe diretiva para tomar conhecimento, discutir e/ou decidir questões pertinentes ao processo de escolarização. Exemplos desses processos são a construção do PPP da escola, reuniões pedagógicas, conselho de classe, formação em serviço, reuniões de pais, dentre outros, que segundo Libâneo (2015), são procedimentos que podem ajudar na viabilização do trabalho no âmbito escolar.

Essas ações, por outro lado, a exemplo do conselho de classe, podem ser planejadas contemplando o maior número de turmas possível, de forma cansativa e superficial, buscando identificar somente as notas baixas e conferindo a culpa do fracasso escolar ao estudante. A esse respeito, Paro (2016b, p. 81) faz o seguinte comentário:

[...] os conselhos de classe, por exemplo, não podem continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde se procura justificar o baixo rendimento colocando a culpa em fatores externos à escola. É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões [...].

Seguindo com as compreensões sobre os processos coletivos escolares, pode-se dizer que esse coletivo escolar diz respeito a todos os profissionais da escola, pais e estudantes (ou seus representantes). Para configurar um processo escolar genuinamente coletivo, compreende-se que é preciso que a maioria dos envolvidos esteja representada, constituindo-se como uma ação democrática e participativa.

A partir dessa compressão, pode-se pensar que, quanto mais processos coletivos uma equipe diretiva conseguir organizar em uma escola, mais democrática e participativa ela se constituirá. Ainda que responsável por organizar processos coletivos escolares, as equipes diretivas não podem ser inteiramente

responsabilizadas por algo que não possuem, hoje, condições favoráveis para efetivar. É necessário um envolvimento de todo o corpo social, conforme explicitou Paro (2012, p. 169):

[...] 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.

Um dos principais entraves para efetivar processos coletivos na escola diz respeito a uma problemática vivenciada por parte das escolas públicas no Brasil: o cumprimento dos 200 dias letivos, conforme regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Saliencia-se que é considerado dia letivo aquele programado para a aula com a presença dos alunos.

Assim, as ações como conselho de classe, reuniões pedagógicas e momentos de formação precisam ser planejadas para além dessas 800 horas, que compõem a carga horária mínima dos 200 dias letivos. Dessa forma, por vezes a equipe diretiva pode, na tentativa de viabilizar esses processos coletivos escolares, propô-los no contraturno das aulas do professor. Porém, ao fazê-lo, um outro obstáculo pode surgir, pois alguns professores lecionam em outros locais nesse período. Com isso, nem sempre os docentes poderão estar presentes em atividades propostas fora do horário de trabalho, o que pode comprometer o desenvolvimento de ações coletivas direcionadas a conhecer, discutir e decidir questões pertinentes ao processo de escolarização. Porém, compreende-se também a urgência dos sistemas de ensino em repensar as condições de trabalho do professor, com o intuito de favorecer, dentre outros fatores, a participação desses profissionais nos processos coletivos da escola.

A possibilidade, portanto, de que as escolas possam se organizar de modo coletivo, passa não somente pelo que as equipes diretivas compreendem por “processos coletivos escolares”. Passa, também, pelo reconhecimento de que as condições de trabalho dos profissionais da educação desfavorecem, hoje, o viés coletivo da escola e precisam ser repensadas e modificadas para que as equipes

diretivas possam, de fato, organizar espaços e tempos de reflexão, discussão e decisão em conjunto com os demais envolvidos no processo de escolarização.

Para finalizar as análises sobre o que pensam as equipes diretivas sobre a participação do(a) professor(a) de AEE nos processos coletivos da escola, foi possível identificar que, em alguns casos, a participação foi qualificada por alguns integrantes das equipes diretivas como “ativa”, “efetiva” ou “pouca”. É interessante observar que o(a) professor(a) de AEE percebido por alguns integrantes da ED4 como “pouco participativo” ou que “participa de poucas reuniões pedagógicas” é um(a) docente contratado (a) temporariamente. Sobre o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, Oliveira (2004) ressaltou que chegou:

[...] em alguns estados, o número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1.140)

Longe de justificar a baixa participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola em função do contrato temporário, procura-se aqui atentar ao fato de que esse tipo de contratação pode dificultar a constituição de vínculos com a comunidade escolar e indicar uma possível precarização do trabalho desse profissional.

Reconhecendo a complexidade do trabalho docente no AEE e sabendo da importância da colaboração e da coletividade nos processos escolares, perguntou-se à ED2 e à ED4 quem auxilia e acompanha o profissional do AEE no exercício de sua função na escola. Observem-se suas respostas:

ED2^d A psicopedagoga e toda a equipe diretiva.

ED2^o O profissional da área, psicopedagogo, monitoras, orientação, supervisão e direção escolar.

ED2^s A pedagoga de inclusão, esclarece sobre as deficiências e a supervisora escolar auxilia o professor, monitores em atividades que desenvolvam habilidades

ED4^d Supervisão e Direção.

ED4^o Secretaria de educação.

ED4^s A Secretaria de Educação tem uma coordenadora e quando necessário eu mesma auxilio.

A diversidade de respostas possibilita inferir que a responsabilidade pelo acompanhamento do(a) professor(a) especializado parece diluída entre diversos profissionais, desde a equipe diretiva até o(a) psicopedagogo(a), monitor de inclusão e Secretaria de Educação. Isto pode indicar tanto uma responsabilidade compartilhada quanto uma falta de clareza com relação a quem compete essa função.

Na tentativa de desvelar a quem compete a função de acompanhar e auxiliar o professor de AEE no exercício de sua função, recorreu-se a Lei Complementar nº 19/2008, a qual dispõe sobre a elaboração, implantação e gestão do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Camboriú e institui as atribuições de cada função.

Segundo o art. 17º da referida Lei, à(ao) supervisor(a) educacional compete acompanhar, com os professores, o processo didático-pedagógico, bem como assessorar e orientar didaticamente o corpo docente da escola, em articulação com o(a) diretor e o(a) orientador(a) escolar. (CAMBORIÚ, 2008)

Nesse mesmo sentido, Alarcão (2011) Placco, Souza e Almeida (2012), salientam que, dentre as atribuições do supervisor, destaca-se o apoio aos professores e o fomento de uma cultura de formação profissional, estudo e pesquisa no âmbito escolar. Entretanto, para que essas ações sejam efetivadas no contexto escolar, é imprescindível o papel do diretor como articulador, apoiando e promovendo a mobilização dos profissionais, bem como o do orientador, que acompanha mais de perto os alunos, podendo contribuir com informações para a discussão e constituição de estratégias de ensino que favoreçam o processo de escolarização dos estudantes.

Conhecer o que pensam as equipes diretivas sobre o trabalho do professor de AEE, sua participação em processos coletivos da escola e quem o acompanha e auxilia no exercício de sua função revelou que parte dos profissionais pesquisados, ao expressarem suas compreensões sobre o serviço de AEE como um todo, se remeteram especificamente ao professor especializado e ao local desse atendimento (SRM).

Esse foco específico evidencia, mais uma vez, o risco de uma compreensão limitada, que toma a totalidade do AEE pela parte do espaço físico em que ele acontece e do professor especializado. Quando esse serviço é percebido como um

local separado para atender o estudante público alvo da Educação Especial, pode-se dizer que a segregação²⁹ que se pretende minimizar ou evitar por meio de estratégias como o AEE, parece assombrar, ainda, os espaços escolares.

As perspectivas de exclusão e segregação que historicamente marcaram a Educação Especial, nesse sentido, encontram expressão ainda hoje quando o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE é visto como “[...] responsabilidade setorializada da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta”. (PLETSCH, 2010, p. 60)

Nessa perspectiva, ao estudante público-alvo da Educação Especial é conferido um lugar separado no processo educacional, em função de sua deficiência. Configura-se assim, uma inclusão precária, que segundo Meletti (2013, p. 27) significa “se inserir em um espaço social já existente e essencialmente excludente”. Dessa forma, possibilita-se uma compreensão do serviço de AEE como um todo, pois com uma visão fragmentada do serviço pode-se incorrer no risco, como apontaram Baptista, Silva e Correia (2015), de pensar a Sala de Recursos como um espaço de reprodução e distanciamento do ensino comum. Os autores esclarecem ainda que:

[...] tais riscos se potencializam quando temos docentes especializados que investem prioritariamente no atendimento direto ao aluno, isolando-o do grupo/classe e não investindo no sistema ou nos sistemas dos quais esse aluno participa. Esse é, segundo acreditamos, o principal desafio atual dirigido à gestão dos espaços especializados e à formação de profissionais capazes de instituir parcerias que coloquem em ação o docente de área disciplinar (pedagogia ou outras licenciaturas) e o professor especializado em educação especial. (BAPTISTA, SILVA e CORREIA, 2015, p. 47)

Em parte, a persistência dessas marcas históricas na Educação Especial pode ser explicitada pelo fato de que “[...] a proposta de uma Educação Inclusiva situa-se na contracorrente das condições objetivas de um modo de organização escolar pautado em um modelo capitalista e tecnológico, sustentado por relações de exclusão”. (RENGEL, CORDEIRO e STEINER, 2015, p. 1358)

Em meio a esses tensionsamentos:

²⁹ A segregação traduz a lógica da inclusão/exclusão, se trata, portanto, de uma inclusão precária.

[...] encontramos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob a perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas. (KASSAR & REBELO, 2013, p. 39)

Romper com a lógica de segregação apresenta-se, nesse sentido, como um dos desafios postos aos envolvidos no processo de escolarização e, dentre eles, à equipe diretiva escolar. Assim como a atuação de diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos e orientadores(as) educacionais pode contribuir para manter a lógica de segregação, também pode colaborar para transformá-la. Por isso, concorda-se com Baptista (2013) quando esse diz que olhar para o presente e o futuro da Educação Especial leva a pensar um passado – aqui entendido como a lógica de segregação – que continua nos habitando: “esse passado somos nós; merece cuidado, pois se constitui naquilo que conhecemos, naquilo que nos orienta, mas que, frequentemente, ofusca nossa visão e limita nossa possibilidade de enxergar”. (BAPTISTA, 2013, p, 49)

Nesse sentido, confirma-se a relevância de se conhecer o modo como as equipes diretivas pensam sobre o AEE, uma vez que entendimentos reduzidos e descontextualizados podem revelar que compreensões (e decorrentes práticas) de segregação estão sendo mantidas.

Uma vez conhecidas, essas compreensões podem ser, se necessário, trabalhadas e reconfiguradas, de modo a ampliar o entendimento sobre o serviço de AEE e o papel da comunidade escolar como um todo em sua viabilização, rompendo com a lógica de segregação e dando espaço para a lógica da educação como direito de todos.

Reconhece-se, nesse sentido, que as equipes diretivas, ao mesmo tempo que são condicionadas por ideologias, fazem parte de uma organização social política e econômica marcada por relações da dialética exclusão/inclusão e exercem seu papel profissional em meio de tensionamentos políticos e legais. No entanto, elas podem também exercitar sua autonomia, ainda que relativa, por meio da reflexão crítica sobre a prática, compreendendo as ideologias em que estão imersas, pois:

[...] é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar. (FREIRE, 2013, p. 40)

Claramente, a conscientização e a reflexão por si mesmas não asseguram uma mudança no campo da ação. Mas, por outro lado, como explicou Paulo Freire (2013), à medida em que a reflexão cria novas opções, tanto mais ela pode provocar rupturas, escolhas e novos compromissos. Sabendo que esses só se concretizarão materialmente quando aquilo que as equipes diretivas e demais profissionais da escola pensam se transforme em ação voltada a assegurar a formação integral de todos os estudantes.

A escola pública comumente carece de condições estruturais, pedagógicas e de recursos humanos, contribuindo para que a equipe diretiva, professores e demais funcionários, na maioria das vezes, não vislumbrem condições para realizar mudanças. Entretanto, Paro (2016a) adverte que:

[...] o que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consciente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 2016a, p. 26)

Dessa forma, vislumbra-se o papel da equipe diretiva escolar na implementação e viabilização do AEE, como uma possibilidade, neste momento histórico, de criar espaços e tempos de diálogo e reflexão com o intuito de possibilitar a participação ativa de todos os envolvidos no processo de escolarização, no planejamento, organização, discussão e implementação das estratégias e diretrizes da Educação Especial.

Se até o momento o que se viu por parte da maioria das equipes diretivas foram compreensões fragmentadas em que se foca o estudante e ou o professor de forma isolada, pode-se refletir que hoje é ainda um desafio para elas pensar sobre o AEE a partir de uma perspectiva contextualizada. Ainda que presente na fala da minoria das equipes diretivas, essa perspectiva apareceu nos dizeres de ED7^d e ED3^o, que demonstraram compreender o AEE a partir do **processo de escolarização como um todo**, expressando um entendimento mais abrangente sobre o serviço:

ED7^d *[Compreendo o AEE] como uma inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, onde **toda escola precisa de mudanças desde o espaço físico como também no seu fazer do cotidiano.***

ED3^o ***[O AEE] deveria ser mais abrangente,** aplicado por todos [os profissionais da escolas]. Mas, também nunca se sabe o que realmente fazer. (grifo nosso)*

Pode-se perceber que as falas dos integrantes das equipes diretivas (ED7^d e ED3^o) se distanciam das compreensões individualizadas apresentadas anteriormente, visto que dão sinais de um entendimento mais amplo sobre o AEE.

Suas falas remetem à compreensão que o local do AEE é a “escola” e, portanto, excede o espaço físico da SRM. Do mesmo modo, indicam que todos os envolvidos, e não apenas o professor especializado, têm um papel importante no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Salienta-se, no entanto, algumas expressões importantes contidas nos dizeres de ED7^d e ED3^o: “precisa” e “deveria”. Enquanto ED7^d fala que a escola como um todo “precisa” se implicar cotidianamente na implementação e viabilização do AEE, ED3^o adverte que este “deveria” ser mais abrangente e aplicado por todos os profissionais da escola. Se isto é algo que precisa e deveria ser feito, pode-se inferir que ainda não é uma realidade vivenciada por essas escolas, ou que está em processo de constituição.

Saber o que precisa e deveria ser feito, no entanto, é um passo importante para transformação da realidade. Paulo Freire, em um trecho de sua obra *Pedagogia da Esperança*, explicou que:

[...] uma vez conhecida a realidade, caberá ao homem sua modificação. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979a, p. 40)

Fuck (2014, p. 23), apoiada em Pontes (1992), explica que as concepções ou diferentes compreensões que habitam a escola exercem “[...] um papel determinante no nosso pensamento e na nossa ação”. Libâneo (2015) vai além ao expor que essas compreensões formam a cultura escolar e que a equipe diretiva possui um papel de destaque nesse processo:

[...] a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores,

significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há em cada escola uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas. (LIBÂNEO 2015, p. 109)

Pode-se dizer, portanto, que há uma estreita relação entre as formas de compreender o AEE e as práticas a ele relacionadas no contexto escolar. No que tange às equipes diretivas que demonstraram compreender esse serviço de forma mais abrangente e contextualizada, é possível inferir que tal maneira de pensar pode se traduzir em ações como a constituição de espaços dialógicos e reflexivos, com o intuito de planejar e organizar estratégias para a implementação das diretrizes da Educação Especial junto aos envolvidos no processo de escolarização, a fim de assegurar o direito a aprender desses estudantes.

Muito embora as diretrizes de Educação Especial sejam importantes para a organização de sistemas educacionais inclusivos, elas se apresentam como um documento orientador da política. Assim, o modo como acontece sua efetivação perpassa, ainda, pelos interesses dominantes da sociedade, pela compreensão dos gestores dos sistemas de ensino, assim como pelo entendimento da equipe diretiva e dos profissionais da educação como um todo, os quais têm a incumbência de sua materialização no âmbito escolar. Nessa perspectiva, as diretrizes da Educação Especial se apresentarão de modo diferente em cada município e em cada instituição escolar, uma vez que, como expôs Michels (2004), os encaminhamentos políticos ganham vida ao serem subjetivados pelos sujeitos que os apreendem e, nesse sentido, cada escola implementa as diretrizes à sua maneira.

Ainda que as falas da minoria apontem para uma compreensão menos individualizada e isolada do processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, não foi possível captar uma abordagem crítica em que a Educação Especial seja compreendida como parte da Educação que se desenvolve em um sistema político, econômico e cultural marcado pela dialética inclusão/exclusão.

Em parte, pode-se dizer que esse pensamento crítico não é favorecido pela forma como hoje os espaços e tempos das escolas estão organizados. O modo como a escola se organiza não pode ser desvinculado de seu todo correspondente, isto é, a organização social e econômica da qual faz parte – nesse caso, um sistema capitalista e tecnológico, no qual as relações e as jornadas de trabalho são

reguladas pelo capital e marcadas pela falta de "[...] tempo para o desenvolvimento intelectual, para o livre exercício do corpo e do espírito. O capital monopoliza o tempo que o desenvolvimento e equilíbrio do corpo em perfeita saúde exigem" (MARX, 2013, p. 103). Nessa direção, Jesus e Alves (2011, p.27), questionam:

[...] como lidar com as contradições dos sistemas pedagógicos que, em sua maioria, estão voltados para a emergência e exigências de uma escola que, como todo o sistema educacional, econômico, político, e social está voltado a atender as demandas do projeto neoliberal [...].

Sobre isso, Paulo Freire (1982) esclarece que conhecer as intencionalidades das ideologias dominantes que imperam pode ser um ponto de partida para uma ação pedagógica mais reflexiva, reconhecendo que não há como mudar de forma global um sistema posto, mas há como transformar de forma gradativa a realidade na qual se está inserido. Isso porque a mudança que se deseja para a educação ocorre por meio da ação dos homens, reivindicando, por exemplo, condições de trabalho adequadas para que possam desenvolver uma prática pedagógica pautada no princípio de educação para todos. Se em um sistema capitalista a reivindicação individual possui raro eco, vislumbra-se no coletivo organizado – nesse caso, os profissionais da Educação – uma importante força impulsionadora de mudanças.

[...] não há uma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica. O dinamismo e o estático, constituem a estrutura social. Mas, se toda a estrutura social, que é histórica, tem como expressão de sua forma de ser a “duração” da dialética mudança – estabilidade, é necessário que se tenha dela uma visão crítica. [...]. Mudança e estabilidade resultam ambas da ação do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. (FREIRE, 1982 p.45 - 46)

Por outro lado, o fato de não terem sido identificadas compreensões mais críticas a respeito do AEE conduz ao reconhecimento de que essa se configura como uma necessidade formativa para as equipes diretivas aqui estudadas. Em breve pesquisa empreendida na BDTD, foi possível identificar que, nos últimos vinte anos (2006-2016), poucas pesquisas (114) foram realizadas sobre a formação continuada de diretores, enquanto a formação continuada de professores contou com o expressivo número de 2.760 pesquisas no mesmo período.

Observar esse baixo número de produções científicas brasileiras sobre a “formação continuada de diretores” leva à constatação de que é preciso investir em estudos acerca da referida temática, a fim de conhecer se e como estão sendo

organizados os espaços e tempos de formação das equipes diretivas, que, por sua vez, são responsáveis pela criação de espaços e tempos de reflexão para os demais profissionais da escola.

Nesse âmbito, é possível questionar: quem seriam os responsáveis por organizar os espaços e tempos de reflexão das equipes diretivas? Ou seriam essas equipes, ao mesmo tempo, responsáveis por organizar esses tempos e espaços e usufruir deles para sua própria formação? Jesus e Alves (2011, p. 22) sugerem que essa é uma demanda que “deve estar vinculada à gestão dos sistemas de ensino”, no caso dessa pesquisa, à Secretaria Municipal de Educação.

Ainda sobre a formação de diretores, Paro (2016b, p. 60) identificou, a partir do relato de uma diretora que entrevistou em sua pesquisa, que “o que parece faltar verdadeiramente [...] são conhecimentos pedagógicos básicos, componentes imprescindíveis na formação de bons educadores”. Ainda que se refira a uma participante, as palavras do autor convidam a (re)pensar a formação dos gestores escolares e reforçam a necessidade de se investir em mais pesquisas sobre o tema, bem como na própria formação das equipes diretivas, visto que:

[...] existe por parte das Secretarias Estaduais de Educação uma tendência de grande investimento na promoção da capacitação de diretores escolares, sendo esse investimento significativamente menor entre as Secretarias Municipais de Educação. (LÜCK, 2011, p. 221)

Em síntese, ao investigar as compreensões das equipes diretivas sobre o serviço de AEE, bem como o público-alvo da EE, foi possível identificar que a maioria o associou ao estudante com deficiência, e um segundo número expressivo de participantes se remeteu a um lugar (SRM) e um profissional específico (professor especializado) para apresentar seu entendimento sobre o serviço. Ainda que em menor número, alguns profissionais das equipes diretivas pesquisadas revelaram compreender o AEE a partir do processo de escolarização como um todo, porém observou-se a ausência de perspectivas críticas que considerassem os aspectos macroestruturais (condições objetivas da escola) envolvidos no referido processo. Foi possível constatar que o trabalho do professor de AEE, na percepção das equipes diretivas, ressaltou a relação entre docente especializado e estudante público-alvo da EE, mitigando ou mesmo não mencionando o seu papel enquanto equipe diretiva nesse trabalho docente, assim como de outros profissionais e demais envolvidos no processo de escolarização. Também foi possível observar que, em

algumas situações, houve divergências de entendimentos entre os integrantes da mesma equipe, apontando para a possibilidade de que o trabalho de gestão vem sendo realizado de forma desarticulada, culminando na precarização do AEE, bem como do processo de escolarização dos estudantes de forma geral.

Com essas considerações, adentra-se a seguir na discussão e análise dos dados da última categoria, que versa sobre o papel da equipe diretiva na viabilização do AEE.

3.3. As condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel das equipes diretivas frente à viabilização do AEE³⁰

A proposta desta categoria de análise é compor um entendimento a partir dos dizeres das equipes diretivas escolares acerca das condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica que as escolas pesquisadas dispõem. Também se propõe conhecer a compreensão das equipes diretivas em relação ao seu papel frente à viabilização do AEE, assim como, se a proposta de AEE está contemplada no PPP da escola. Ao final deste subcapítulo, procura-se evidenciar os desafios vivenciados pelas equipes diretivas escolares no processo de viabilização do AEE.

Para iniciar as discussões buscou-se, primeiramente, conceituar à luz da Lei nº 13.146/2015, em seu art. 3º e inciso I e IV, o que se entende por acessibilidade, bem como, as condições que dificultam a sua efetivação, que serão aqui chamadas de barreiras. De acordo com a referida Lei, considera-se acessibilidade:

[...] 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

³⁰ Para compor a análise e discussão dos dados, desta segunda categoria, serão analisadas as respostas das seguintes questões do questionário, apresentado no Apêndice B, desta dissertação. 16. A escola em que você atua possui acessibilidade arquitetônica (rampa, corrimão...) que atendam os estudantes público alvo do AEE?/ 17. A escola em que você atua possui recursos materiais e pedagógicos que atendam os estudantes público-alvo do AEE?/ 20. Que ações são de sua responsabilidade para viabilizar o Atendimento Educacional Especializada?/ 25.A escola em que você atua possui um projeto pedagógico?/ 26. O atendimento educacional especializado está contemplado no projeto pedagógico de sua escola? 27.Na escola em que você atua quais os maiores desafios da equipe diretiva relacionados ao Atendimento Educacional Especializado?

rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, s/p)

Nessa perspectiva, Manzini (2005) esclarece que o conceito de acessibilidade remete a situações que são vivenciadas em circunstâncias concretas do dia a dia, por isso, [...] “a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado”. (MANZINI, 2005, p.32)

Em relação às barreiras, a Lei nº 13.146/2015, em seu art. 3º e inciso IV, conceituou como sendo:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça 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, entre outros, classificadas em:

- 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)

A respeito das barreiras arquitetônicas, Nunes & Sobrinho (2015) salientam que são expressões de barreiras atitudinais. Essas, por sua vez, são conceituadas por Valdés (2006, p.6), como:

[...] as barreiras mais fortes e também as mais intangíveis, pois envolvem componentes cognitivos, afetivos e de conduta formados histórica e socialmente, que incluem desde fatores sociais como o estigma da deficiência e sua difícil diferenciação de doença, a visão tradicional da pessoa com deficiência como ‘coitado’ e digno de lástima, até fatores de personalidade e da história de vida.

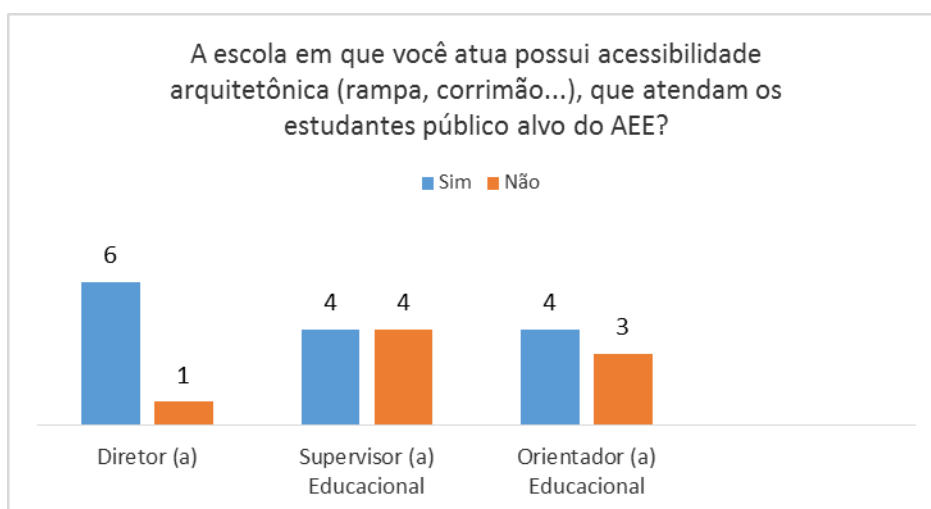
Desse modo, ao pensar a realidade das escolas públicas brasileiras, a acessibilidade nos espaços escolares implicaria na redução das barreiras anteriormente citadas, no entorno e no interior da escola, tornando seus espaços, paulatinamente acessíveis e adequados para receber os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Essa prerrogativa também está contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado

nas escolas públicas de ensino regular com a garantia de condições de acesso e permanência aos estudantes público-alvo da EE. Essa “garantia”, contudo, está longe de ser assegurada somente pela existência de tal política. Conforme explicou Garcia (2013, p. 104), “[...] o acesso e permanência dos estudantes da educação especial não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional”.

Ressalta-se, ainda, que embora as condições de acessibilidade possam ser asseguradas, elas sozinhas não proporcionam o acesso e a permanência do estudante na escola. Para isso, é preciso considerar um conjunto de ações educacionais intencionais, planejadas e articuladas entre si, por parte da equipe diretiva escolar em conjunto com os demais profissionais da escola e pais. Um exemplo de ação nesse sentido seria a sistematização de espaços e tempos permanentes de discussões e reflexões “acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes” (GARCIA, 2013, 108), envolvendo todos os profissionais e comunidade escolar.

Com esses conceitos definidos, adentra-se, agora, nas discussões sobre a acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas pesquisadas. A começar pela acessibilidade arquitetônica, foi possível observar que, do total de 22 participantes, 14 responderam que há acessibilidade na escola em que atuam, enquanto 8 informaram que não. O Gráfico 9 a seguir especifica as respostas por integrante das equipes diretivas.

Gráfico. 9. Sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas pesquisadas.



Fonte: Primária (2016).

Percebeu-se que os 14 integrantes que mencionaram haver acessibilidade em sua escola, associaram-na à existência de rampas, banheiros, corrimãos, elevadores e placas em braile. Pode-se dizer que as associações feitas pelos participantes foram, em parte, devidas à maneira como a pergunta estava formulada no questionário, que citava rampa e corrimão como exemplos de indícios de acessibilidade arquitetônica.

Contudo, ao mesmo tempo que afirmaram haver acessibilidade, apontaram alguns aspectos reveladores de que essa acessibilidade não é, de fato, contemplada de forma adequada nas escolas: “[acessibilidade] somente no térreo” (ED1), “falta corrimão e elevadores” (ED2), “[acessibilidade] em alguns pontos do banheiro” (ED6). O Quadro 10, abaixo, apresenta um detalhamento de suas respostas:

Quadro. 10. Condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas pesquisadas

| ED | Acessibilidade arquitetônica |
|------------------|---|
| ED1 ^d | Sim, somente no térreo. |
| ED1 ^o | Sim, somente no térreo. |
| ED1 ^s | Não. |
| ED2 ^d | Sim. Rampa e banheiros. Falta corrimão e elevadores. |
| ED2 ^o | Não. |
| ED2 ^s | Sim. Rampa e banheiros. Falta corrimão e elevadores. |
| ED3 ^d | Sim, rampa. |
| ED3 ^o | Sim, rampa. |
| ED3 ^s | Não. |
| ED4 ^d | Sim, rampa, banheiros, corrimão, placas em braile, etc. |
| ED4 ^o | Sim, rampa, banheiros, corrimão, placas em braile, etc. |
| ED4 ^s | Sim, rampa, banheiros, corrimão, placas em braile, etc. |
| ED4 ^s | Sim, rampa, banheiros, corrimão, placas em braile, etc. |
| ED5 ^d | Sim, rampa, banheiros. |
| ED5 ^o | Sim, rampa, banheiros. |
| ED5 ^s | Sim, rampa, banheiros. |
| ED6 ^d | Sim, em alguns pontos como banheiros. |
| ED6 ^o | Não. |
| ED6 ^s | Não. |
| ED7 ^d | Não. |
| ED7 ^o | Não. |
| ED7 ^s | Não. |

Fonte: Primária (2016).

Evidencia-se, por meio do Quadro 10, que na visão das equipes diretivas os espaços escolares parecem inacessíveis ou parcialmente acessíveis aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal situação por sua vez, se apresenta como barreiras que podem limitar a circulação desses estudantes nos espaços escolares, e, por conseguinte, reduzir suas possibilidades de constituir relações e outras redes

de aprendizagens. Redes, essas, entendidas como situações de interação entre pessoas as quais favoreçam apropriações dos conhecimentos produzidos historicamente, seja dentro da sala de aula, com professores, ou fora dela, com seus pares. Essas situações se mostram como oportunidades para elaborar, contextualizar e/ou ressignificar os conhecimentos apreendidos.

A acessibilidade nos espaços escolares, como já discutido, é importante, mas precisa ser concebida como parte da estrutura da escola, que também compõe o AEE, ou seja, de forma contextualizado, considerando os demais fatores imbricados, pois, quando compreendida de forma isolada, pode-se incorrer no risco de um entendimento que pouco pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE.

De acordo com o art. 28 da Lei nº 13.146/2015, prover a acessibilidade nos espaços escolares é uma incumbência da União juntamente com o poder público municipal. Nesse sentido, é possível constatar uma ênfase conferida ao poder público no provimento de acessibilidade aos sistemas de ensino:

[...] art. 28. **Incumbe ao poder público assegurar**, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - **aprimoramento dos sistemas educacionais**, visando a garantir **condições de acesso, permanência**, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de **acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - **acessibilidade para todos os estudantes**, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - **oferta de profissionais de apoio** escolar;

XVIII - articulação Intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos).

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), por sua vez, enfatiza o papel do Ministério da Educação no apoio técnico e financeiro para adequações arquitetônicas de prédios escolares, bem como para elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, com o intuito de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos estudantes público-alvo da educação especial.

Destaca-se, também, o Programa Escola Acessível criado a partir do Decreto nº6.094/2007 (BRASIL, 2007), que pode disponibilizar recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto Escola – PDDE (BRASIL, 2013) para escolas públicas das redes municipal, estadual e do Distrito Federal que informaram, no Censo Escolar, possuir matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, no intuito de assegurar a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e possibilitar a compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva.

Pode-se perceber que, ao poder público, compete o repasse de recursos financeiros que, por sua vez, serão geridos e planejados pelas escolas. Essa forma de gestão parece estar intimamente conectada com as reformas no aparelho do Estado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, consolidada com a publicação do Plano Diretor no ano de 1995 (BRASIL, 1995). Tais reformas redefiniram e delimitaram as funções do Estado, transformando-o em um Estado mínimo para prover, mas ampliado para normatizar, criando mecanismos regulatórios de maior controle da aprendizagem e a construção de consensos, os quais “[...] tornam-se fundamentais para a introdução de uma nova racionalidade na gestão escolar e no sistema educacional, capaz de envolver professores, equipe pedagógica e pais em torno de um único projeto”. (SANTOS, 2012, p. 36)

Ainda sobre estas reformas, Michels (2006, p.408) enfatizou que:

[...] em relação à educação e especificamente sobre o trabalho na escola, a mudança no papel do Estado pode ser pensada por, no mínimo, dois pontos: a) o Estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos); b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno. (MICHELS, 2006)

As colocações de Michels (2006) concordam com o que Freitas (2011) discutiu a respeito do contexto neotecnicista, que se apresenta sob a forma da “responsabilização³¹” e “meritocracia”, enfatizando o gerenciamento da força de

³¹ Segundo Freitas (2011, p.338) “[...] **responsabilização** envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções [...]. As recompensas e sanções compõem o **caráter meritocrático** do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que

trabalho da escola por meio de bônus, punições e controle pelo processo, pautado em teorias da ciência da informação e sistemas, econometria e psicologia behaviorista.

Nesse contexto, pode-se identificar que a forma de gestão proposta nessa reforma engloba, por um lado, a expressão de uma agenda de governo que delega responsabilidades estatais ao mesmo tempo em que intensifica sua força normatizadora. Por outro lado, pode também se estabelecer como uma oportunidade para que a equipe diretiva consolide forças no interior da escola, a fim de reivindicar ao poder público as condições necessárias para prover o acesso e permanência no ensino regular a todos os estudantes. Isso porque, inspirando-se em Paro (2016), pode-se dizer que o coletivo escolar organizado a partir da ação das equipes diretivas constitui uma espécie de “mola propulsora” para reivindicação das referidas condições.

Nesse sentido, pode-se dizer que assegurar a acessibilidade, em termos como, por exemplo, de provimento de recursos, é uma responsabilidade que compete ao poder público. Como pontuou Alves (2010):

[...] sugere-se que cada um assuma sua responsabilidade em relação à efetivação da educação inclusiva, cabendo ao poder público garantir as condições adequadas à sua implementação, entre as quais estão as adaptações na estrutura física, material didático adequado e condições reais de formação docente para atuar na diversidade. (ALVES, 2010, p.4)

Contudo, há que se reconhecer, como fez Santos (2016), que a existência de leis e diretrizes com vistas a uma educação para todos e até mesmo o direcionamento de recursos financeiros não garante a efetivação das políticas em si. É a partir desse reconhecimento que se pode vislumbrar o papel da gestão escolar (equipe diretiva em conjunto com os demais envolvidos no processo de escolarização) no que se refere à organização das condições necessárias para a realização do AEE. Esse papel está relacionado tanto com a reivindicação de recursos, quando faltantes, quanto com o planejamento coletivo de como esses serão utilizados quando recebidos.

Nesse sentido, quando se pensa em uma forma de gestão escolar que perpassa a construção coletiva, envolvendo a equipe diretiva em conjunto com os demais envolvidos no processo de escolarização, é possível se remeter a um tipo

envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A **meritocracia** é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização”.

específico de gestão: a gestão democrática-participativa. Sobre isso, Paro (2016a, p. 13) ressaltou que “[...] toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica”. O autor realça, ainda, que utopia não se trata de um horizonte inalcançável, mas de um resultado desejável que pressupõe um processo e, por isso, pode vir a existir a partir de um movimento de busca. Em consonância com essa discussão, Freire (1979b, p.16) salienta que para ele o utópico não é o “irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Nessa perspectiva, Cury (2005), Oliveira (2008) e Paro (2016a) revelam que a gestão democrática nas escolas públicas é um processo em constituição. Oliveira (2008, p.95) salienta, por sua vez, que “a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação”.

Nessa direção, Libâneo (2015) resalta que a reorganização da escola implica a compreensão de dois aspectos: a participação na gestão, enquanto princípio democrático, e a gestão da participação, como princípio técnico. De acordo com o autor, as escolas precisam desenvolver processos democráticos e colaborativos de trabalho e tomadas de decisões. Por outro lado, precisam funcionar bem tecnicamente a fim de conseguir alcançar seus objetivos, o que requer a gestão da participação. Ainda segundo o autor, a gestão da participação significa:

[...] alcançar democraticamente os objetivos da escola. A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e que ambiente de trabalho desejam para si próprios e para os outros. A participação se viabiliza por interação e participação, diálogo [...]. Nesse sentido, a melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para trocas de ideias e experiências [reflexões, estudos][...]. (LIBÂNEO, 2015, p.281)

Ante o exposto, entende-se que embora existam tensões e contradições quando se fala em gestão democrática nas escolas públicas, assim mesmo, essa pode ser concebida como uma possível forma de gestão escolar, de modo a favorecer e contribuir para a realização do AEE na escola, e por conseguinte com o processo de escolarização de todos os estudantes, se levar em conta, como explicou Paro (2003), que:

[...] a possibilidade de uma administração [gestão] democrática no sentido de sua articulação [...] com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da administração [gestão] escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. (PARO, 2003, p.151)

Considerando os princípios de uma gestão democrática, retorna-se às discussões sobre a acessibilidade refletindo o que se pretende propiciar, para quem, e com que objetivos. Dessa forma, refletir sobre barreiras arquitetônicas e atitudinais compõe o cenário de discussão sobre qual a finalidade da Educação na escola pública brasileira hoje.

A partir dessas reflexões, retoma-se à questão da acessibilidade arquitetônica. Observou-se que para cada instância (poder público e gestão escolar) há uma responsabilidade no que tange à acessibilidade, e que existe no Brasil um programa específico para destinação de recursos públicos a fim de assegurá-la (Programa Escola Acessível). Procurou-se, nesse sentido, investigar se as escolas da Rede Municipal de Ensino de Camboriú haviam sido contempladas pelo Programa Escola Acessível.

No site do MEC (BRASIL, 2016), foi possível localizar duas listagens nominais das escolas a serem contempladas nos anos de 2012 e 2013 (Resolução FNDE nº 27/2012 e nº19/2013), constatando que, dentre as escolas a serem contempladas em 2012, encontravam-se 3 escolas que fazem parte desta pesquisa. Já no ano de 2013, percebeu-se um incremento nesse número, que passou a totalizar 10 escolas, dentre as quais 5 compõem esta pesquisa, conforme pode-se conferir no Quadro 11 a seguir:

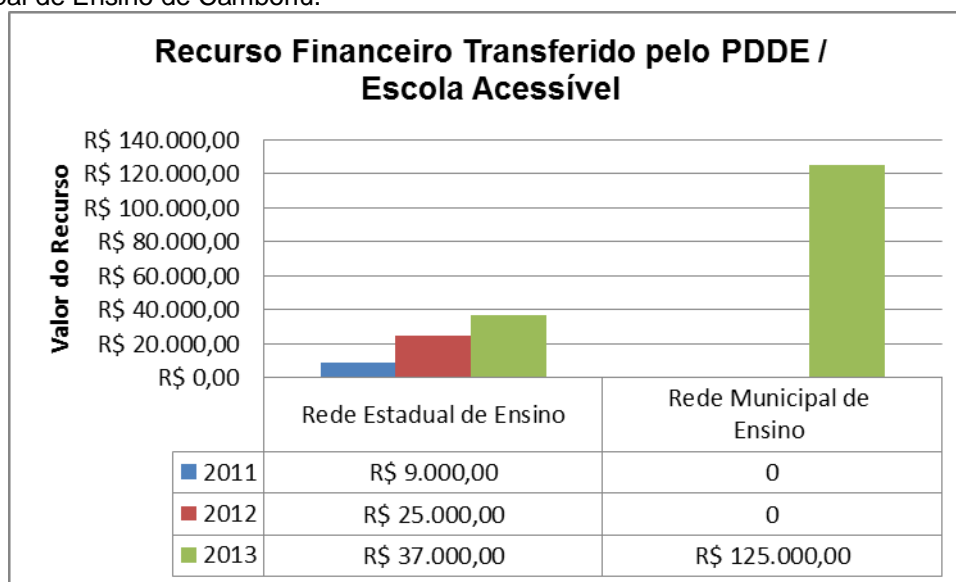
Quadro.11. Escolas pesquisadas a serem contempladas pelo Programa Escola Acessível, por meio do PDDE, no ano de 2012 e 2013.

| 2012 | 2013 |
|------|------|
| E1 | E1 |
| E4 | E2 |
| E7 | E4 |
| | E5 |
| | E7 |

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2016a).

Continuando a pesquisa na base de dados do MEC, denominada Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC³² (BRASIL, 2016b), foi possível identificar que a Rede Municipal de Ensino de Camboriú recebeu o repasse desse recurso financeiro somente no ano de 2013, conforme é possível conferir no Gráfico 10:

Gráfico.10. Recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Escola Acessível às Redes Estadual e Municipal de Ensino de Camboriú.



Fonte: Dados extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016b).

³² Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, pode-se acessar o site do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=municipio&muncod=4203204>> Acesso em 17/10/2016b.

Evidenciou-se, nesse sentido, que o recebimento de tal recurso não é imediato à publicação da listagem de escolas que podem ser contempladas. Para fazer parte da listagem, em primeiro lugar, é necessário que as escolas tenham aderido ao Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e informado, no Censo Escolar, a quantidade de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma vez que a listagem é divulgada e a escola se vê contemplada, cabe à equipe diretiva proceder com a realização de seu cadastro no SIMEC, onde deve inserir o Plano de Atendimento, um documento que expressa seu planejamento para utilização dos recursos a serem recebidos. (BRASIL, 2013)

Sob uma ótica superficial, poder-se-ia inferir que a equipe diretiva, em especial, precisa estar atenta e atualizada sobre os prazos e procedimentos relacionados aos programas de repasse de recursos existentes, para garantir que a transferência do recurso aconteça. Contudo, há um importante papel a ser desenvolvido nesse âmbito pelas Secretarias de Educação, que podem atuar como elo entre o poder público e as equipes diretivas escolares, mantendo-as informadas a respeito dos programas de repasse de recursos, bem como acompanhando e auxiliando no processo de execução desses programas, uma vez que, de acordo com o art. 5º da Resolução/CD/FNDE nº 10/2013, inciso I, as prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais são responsáveis:

[...] pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEx [Unidade Executora], bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEx [Unidade Executora], representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB [Universidade Aberta do Brasil] a ela vinculados [...]. (BRASIL, 2013, s/p)

Considera-se relevante destacar, ainda, de acordo com a mesma Resolução/CD/FNDE nº 10/2013, que somente 20% do valor dos recursos transferidos por meio do PDDE podem ser utilizados para aquisição de itens de capital³³. Ou seja, algumas necessidades de investimento para acessibilidade, como

³³ Resolução/CD/FNDE nº 10/2013, “[...] art. 4º Os recursos financeiros serão destinados às escolas referidas no art. 1º, na proporção de 80% (oitenta por cento) para cobertura de despesas de custeio e 20% (vinte por cento) para cobertura de despesas de capital, de acordo com o número de estudantes da educação básica matriculados na unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, e tomando como parâmetros os intervalos de número de alunos e os correspondentes valores [...]”. (BRASIL, 2013)

o elevador mencionado pela equipe diretiva ED2, excederiam o valor estipulado com itens de capital. Nesse caso, entende-se que uma alternativa é a instância municipal, em seu planejamento orçamentário anual, contemplar essa aquisição para as unidades de ensino.

Pode-se perceber que as escolas em que atuam as equipes diretivas pesquisadas ainda não contam com acessibilidade em todos os seus espaços internos e externos. Entretanto, ao analisar os dados do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015) sobre a situação da acessibilidade nas escolas municipais brasileiras de ensino fundamental, constatou-se que a acessibilidade está longe de ser um problema pontual do município pesquisado.

No que se refere às questões de acessibilidade arquitetônica, os achados apontaram que 60% das escolas municipais de ensino fundamental de Camboriú contam com dependências acessíveis aos estudantes público-alvo da educação especial, enquanto Santa Catarina apresenta 40% e o Brasil como um todo, apenas 20%, revelando que a acessibilidade nas escolas é uma problemática nacional. O Quadro 12 que segue apresenta essa informação, bem como a situação de acessibilidade dos sanitários das escolas:

Quadro 12 Acessibilidades nas escolas municipais de ensino fundamental, no Brasil, SC e em Camboriú.

| Questões sobre acessibilidade arquitetônica | Brasil | Santa Catarina | Camboriú |
|---|----------------------|-------------------|------------------|
| Escolas com dependências acessíveis aos estudantes público - alvo da Educação Especial. | (20%) 17.572 escolas | (40%) 765 escolas | (60%) 9 escolas |
| Escolas com sanitários acessíveis aos estudantes público - alvo da Educação Especial. | (26%) 23.232 escolas | (48%) 920 escolas | (87%) 13 escolas |

Fonte: Censo Escolar INEP (2015).

Ademais, como salientaram Glat, Pletsch e Fontes (2007), a acessibilidade compreende um dos aspectos que compõe a estrutura da proposta de Educação Inclusiva contida na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Portanto, constatar sua ausência ou presença parcial nas escolas brasileiras não basta, é necessária analisá-la articulada aos demais aspectos que a compõem, como: recursos pedagógicos/humanos, formação dos profissionais da escola, participação de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE, bem como na construção, discussão, reflexão e execução da proposta de AEE, dentre outros.

Nesse sentido, Glat, Pletsch e Fontes (2007, 345), apoiadas em Ainscow (2004), ressaltam ainda que:

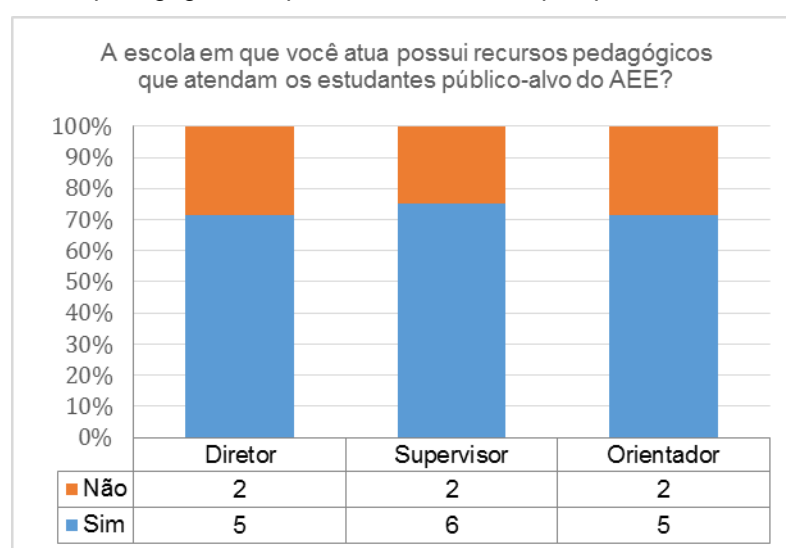
[...] a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

Observa-se que os desafios postos para a constituição de uma escola para todos os estudantes são muitos. Sabendo que a acessibilidade é um deles, compreende-se que há um papel essencial do poder público quanto à disponibilização de recursos para provê-los às escolas, bem como um papel importante da gestão escolar (equipes diretivas escolares articuladas ao coletivo escolar) no planejamento para a aplicação do referido investimento. Evidencia-se, contudo, que o atual cenário político, econômico e social brasileiro tem sido vivenciado como um momento de grande instabilidade e muitas incertezas, com indícios de que os investimentos para a área da educação tendem ao encolhimento. Nesse sentido, Prieto (2015) expõe que os movimentos sociais em prol da educação podem figurar como uma alternativa para se reivindicar condições necessárias para assegurar a educação como direito fundamental e de todos:

[...] é necessário insistir na mudança do patamar de participação dos profissionais da educação na formulação e execução das políticas de educação, bem como na avaliação de seus impactos. O que se espera é criar movimentos de resistência aos ditames externos e às propostas internas que ameacem direitos adquiridos ou destruam as possibilidades de intervenção social na direção de novas conquistas no campo da educação. (PRIETO, 2015, p. 34).

Seguindo com as análises, ao perguntar às equipes diretivas sobre os recursos pedagógicos disponíveis na escola em que atuam, foi possível constatar que a maioria (16 dos 22 integrantes pesquisados) apresentou uma resposta positiva, informando que a escola os possui. Os seis demais participantes, que integram a ED3 e a ED6, informaram que a escola não dispõe de recursos pedagógicos que possam contribuir para/com o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essas informações estão ilustradas no Gráfico 11 a seguir:

Gráfico - 11 - Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas pesquisadas



Fonte: Primária (2016).

Ao observar os relatos dos integrantes das equipes diretivas que informaram possuir recursos pedagógicos na escola em que atuam (ED1, ED2, ED4, ED5 e ED7), foi possível notar menções recorrentes a equipamentos de informática (em especial, computador e notebook) e jogos pedagógicos. Vejamos, no Quadro 13, quais foram os entendimentos apresentados por esses participantes acerca dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas:

Quadro 13. O que se entende por “recurso pedagógico” nos dizeres das equipes diretivas que informaram possuí-los nas escolas em que atuam.

| Recursos | Recorrência |
|---------------------|-------------|
| Computador/Notebook | 12 |
| Jogos Pedagógicos | 12 |
| Lupa | 6 |
| Dominó tátil | 3 |
| Máquina de Braille | 3 |

| | |
|----------------------------------|----|
| Régua | 3 |
| Materiais Didáticos/Alternativos | 3 |
| Livros | 3 |
| Sala de Recursos Multifuncionais | 2 |
| Scanner de voz | 1 |
| Mobiliário | 1 |
| Máquina de Libras | 1 |
| Internet | 1 |
| Não especificou | 1 |
| Total | 52 |

Fonte: Primária (2016).

É possível constatar, a partir do Quadro 13, que as respostas dos integrantes das equipes diretivas acerca dos recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho com os estudantes público-alvo da EE, se restringiram aos itens disponibilizados pelo MEC, por meio do programa de implantação de SRM (BRASIL, 2013). O referido programa prevê a doação de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos às escolas que a ele aderiram, conforme detalhado no Quadro 14 a seguir:

Quadro 14. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2011/2012.

| 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 mesa redonda |
| 2 Mesas para computador |
| 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 superpostos – 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 silabas |
| 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)

Contemplar a forma como as equipes diretivas demonstraram compreender o que são “recursos pedagógicos” instiga a uma reflexão conceitual acerca do termo, que vem sendo largamente utilizado em documentos legais e produções científicas, sem, por vezes, discutir sobre o seu significado. Nesse sentido, concorda-se com Eiterer e Medeiros (2010, p.01), quando explicaram que:

[...] ao falar de recursos pedagógicos, somos atualmente levados a pensar de modo restritivo em tecnologias digitais e recursos multimídia, websites, infovias e outras possibilidades dessa mesma natureza. Ou, ainda, em materiais educativos tais como jogos e brinquedos pedagógicos, materiais didáticos e mesmo livros didáticos [...].

As referidas autoras realizaram uma pertinente reflexão acerca do significado da expressão “recurso pedagógico”, procurando vislumbrar além de seu aspecto material e distinguir o que poderia conferir a um recurso o caráter de pedagógico. Avançando nas discussões, chegaram a um entendimento de que o recurso pedagógico:

[...] é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela. Delimitando melhor os contornos de um conceito, o que apresentamos como elemento que permite distinguir um recurso pedagógico de outro qualquer está na **ação do educador** que, a partir de uma atuação planejada, mobiliza determinados meios de maneira consciente com vistas a alcançar um objetivo educacional. (EITERER e MEDEIROS, 2010, p. 1, grifo nosso)

O que possibilita classificar um recurso como pedagógico não é, portanto, o recurso em si; mas, sim, a intencionalidade e a ação do educador. Assim, não existe recurso pedagógico *a priori*, ainda que a sua finalidade seja educativa. Um recurso torna-se pedagógico na medida em que o educador lhe coloque esse objetivo e dirija sua ação para a construção de um conhecimento específico. (EITERER e MEDEIROS, 2010)

Ainda que a maioria das equipes diretivas escolares entenda que há recursos pedagógicos em suas escolas, o modo como se expressaram foi indicativo de uma compreensão restrita àqueles que são disponibilizados na SRM. Nesse sentido, considera-se que uma ampliação do conceito de “recurso pedagógico” por parte das equipes diretivas poderia auxiliá-las a ressignificar suas compreensões e, com isso, talvez identificar outros recursos pedagógicos disponíveis em suas escolas.

Compreende-se que os próprios documentos relacionados ao AEE apontam para essa interpretação mais restrita do que significa um “recurso pedagógico”. Assim, a ressignificação desse conceito, por meio de estudos e processos de formação continuada constitui uma forma possível não apenas de identificação de recursos, como mencionado anteriormente. Pode favorecer, também, que o próprio papel da equipe diretiva em relação ao AEE e ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE possa se transformar, de modo a contribuir para que o cotidiano escolar seja organizado de forma a ampliar as possibilidades pedagógicas do espaço escolar. Entende-se que uma maneira possível de fazê-lo é por meio de planejamento de formação junto a todos os professores.

Nessa direção, é necessário ainda desconstruir a lógica de formação separada para o professor especializado, professores da sala comum e equipe diretiva, que vem se constituindo como norma nos sistemas de ensino e nos espaços escolares brasileiros, e que pouco pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Sobre isso, Garcia (2011, p. 67), explicou que:

[...] a lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

Seguindo com as análises, foi possível perceber que a Sala de Recursos Multifuncionais se constitui como um espaço de referência para pensar os recursos pedagógicos e de acessibilidade não apenas nos dizeres das equipes diretivas citadas, mas na própria proposta do Atendimento Educacional Especializado, que apresenta a SRM como um espaço físico privilegiado para a realização de tal atendimento, que conta com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para complementar/suplementar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE (BRASIL, 2009).

Sem dúvida, esses recursos disponibilizados pelo MEC são importantes e precisam estar disponíveis para a utilização do professor da sala comum, no trabalho com os estudantes público-alvo da EE. Entretanto, esses recursos não

são os únicos que podem ser utilizados, ao se considerar que, em seu trabalho cotidiano junto aos estudantes público-alvo da EE, o professor, seja na sala comum ou na SRM, pode se utilizar de outros recursos como meio para atingir seu objetivo de aprendizagem, bem como, construí-los com os estudantes, no intuito de propiciar a adaptação de um determinado conteúdo, o que não deixa de conferir a esses recursos um caráter pedagógico e acessível.

Convergindo com a discussão, Fuck e Cordeiro (2015, p.398) salientaram que:

[...] os recursos e adaptações devem ser ajustados às necessidades dos estudantes, oportunizando-os desenvolver suas potencialidades, portanto, não existe um padrão único para seu uso, assim como não significa que toda pessoa com deficiência necessariamente necessite deles, ou ainda que tudo deva ser adaptado, mas que estes devem ser personalizados, visando à autonomia da pessoa. Para além desta autonomia, entender que os recursos e adaptações constituem-se em meios, pois, o que deve ser fundamentalmente garantido ao aluno com deficiência é o seu direito de acesso aos conteúdos escolares.

Nessa direção, Paro (2012) enfatizou que o objetivo primeiro da escola é a apropriação por todos os estudantes dos conhecimentos das ciências, da arte, da tecnologia, da filosofia, enfim, de todas as conquistas culturais historicamente produzidas pelos homens. Apropriação, essa, “[...] que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão” (LIBÂNEO, 2007, p.155)³⁴, realizada pela equipe diretiva em conjunto com os demais profissionais e comunidade escolar.

Ainda sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos nas escolas, um outro ponto de atenção que surgiu refere-se a duas equipes diretivas (ED3 e ED6) que explicitaram não dispor de recursos pedagógicos nos espaços escolares em que atuam. A esse respeito, uma primeira consideração que se faz pertinente é a de que essas equipes diretivas, que consideraram não possuir recursos pedagógicos acessíveis, atuam em escolas que não dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais e, nesse sentido, também apontaram para uma compreensão de “recursos pedagógicos” reduzidos aqueles que deveriam compor tal espaço, e não a ação do educador que pode transformar diversos materiais, espaços e situações

³⁴ Texto original escrito em espanhol. Tradução livre: “que se obtiene a través de las actividades pedagógicas, curriculares y docentes. Éstas, a su vez, son viabilizadas por las formas de organización escolar y de gestión”. (LIBÂNEO, 2007, p.155)

em meios para favorecer o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE.

Pode-se inferir que, nas escolas em que atuam as equipes diretivas ED3 e ED6, a ausência de um espaço físico como a SRM, dotado de “[...] diferentes ferramentas, desde tecnológicas até adaptações em materiais escolares” (PLETSCH, 2009, p. 36), parece ser evidenciada pelas equipes diretivas como determinante para a inacessibilidade dos conteúdos escolares. Percepção essa que, por sua vez, pode destituir a potência dos saberes e das ações docentes para converter uma série de materiais em recursos pedagógicos acessíveis. Contudo, os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que compõem a SRM são ferramentas importantes, entendidas por Pletsch (2009, p. 36) como recursos imprescindíveis “[...] para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais³⁵ incluídas no ensino regular, sobretudo aquelas com comprometimentos mais severos”. Assim, dispor de tais meios pode favorecer o trabalho docente junto aos estudantes público-alvo da EE, ainda que não determinem, por si mesmas, a acessibilidade dos conteúdos a serem aprendidos.

Considerando tais colocações, pode-se dizer que compreender a importância dos métodos de ensino e dos recursos pedagógicos como meios que possibilitam, aos estudantes público-alvo da EE, se apropriarem dos conhecimentos sistematizados é uma forma de considerar as suas singularidades e dar um passo na direção de uma educação para todos. Nessa perspectiva, concorda-se com Sanches e Teodoro (2006) quando salientam que:

[...] para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença, um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. (SANCHES & TEODORO, 2006, p.71)

Evidencia-se, também, que para um espaço escolar tornar-se acessível, é fundamental o papel da equipe diretiva escolar para inventariar, junto aos demais profissionais da educação, o que a escola possui em relação à acessibilidade de

³⁵ O que Pletsch (2009) enfatiza como recursos imprescindíveis para crianças com necessidades educacionais especiais, são entendidos no contexto deste estudo como aplicáveis a todos os estudantes público-alvo da EE independentemente da faixa-etária, modalidade e nível de ensino.

suas estruturas internas e externas, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, bem como levantar uma relação daqueles que precisam ser providenciados e apresentá-la aos órgãos competentes, ensejando que sejam incluídas no planejamento orçamentário anual.

Adicionalmente, às equipes diretivas e demais profissionais da educação é posto o desafio de instituir e sistematizar momentos de discussão e reflexão sobre o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Considera-se aqui, no entanto, a instituição de espaços e tempos de formação em que seja possível, por exemplo, repensar as concepções construídas acerca da Educação Especial; ponderar sobre suas ações pedagógicas e de gestão; e perceber a forma como a escola está organizada para receber esses estudantes. Isso sem deixar de atentar para os obstáculos, dificuldades e resistências que fazem parte de qualquer processo de reflexão e/ou mudança e que precisam ser acolhidos, compreendidos e trabalhados. Tais momentos de reflexão e discussão não se restringem, como explicaram Placco, Souza e Almeida (2012), a cursos e palestras, mas remetem a múltiplos espaços e atividades que favorecem a construção de saberes, estimulem a busca por outros conhecimentos e introduzem uma inquietação fecunda e contínua com o que já se conhece.

Prosseguindo com as reflexões, passa-se agora para a apresentação e discussão dos dados que emergiram do questionamento realizado às equipes diretivas acerca das ações³⁶ que essas consideram de sua responsabilidade para viabilizar o AEE. Cada participante respondeu à questão considerando sua função específica, isto é: diretores(as) relataram a respeito do papel do(a) diretor(a); supervisores(as), sobre o papel do(a) supervisor(a); e orientadores(as), a respeito do papel de orientador(a).

Considerando, porém, que essa investigação pretende se debruçar sobre a análise do papel da equipe diretiva como um todo, apresenta-se a seguir um agrupamento dos dizeres dos participantes da pesquisa, formando um conjunto de papéis que remete à equipe diretiva, exposto no Quadro 15. Optou-se por organizar seus dizeres por recorrência, em tópicos indicativos do modo como demonstraram entender seu papel no que tange à viabilização do AEE:

³⁶ No contexto deste estudo, os termos "ação", "papel" e "função" são entendidos como expressões semelhantes, que remetem a atividades consideradas de responsabilidade das equipes diretivas em prol da viabilização do AEE.

Quadro 15. Ações que as equipes diretivas escolares consideram que sejam de suas responsabilidades para viabilizar o AEE.

| Papel da Equipe Diretiva Escolar na Viabilização do AEE | Recorrência |
|---|--------------------|
| Orientação/ajuda (em especial, aos professores) | 9 |
| Orientar / Orientar ações educativas / Ajudar o professor na qualidade de suas aulas / Orientações educativas aos professores, ajudando a qualificar suas aulas / Resolver, auxiliar, orientar os estudantes e pais em suas limitações e angústias / Orientação aos professores / Acompanhar a professora especializada / Orientar professores | |
| Atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou seus pais | 7 |
| Realizar atendimento a esses alunos e pais, informando sua vida escolar / Ajudar no atendimento aos alunos no refeitório / Encaminhar alunos (2) / Adequar horários dos alunos (2) / Viabilizar conversas com os pais | |
| Provimento de condições materiais e pedagógicas | 5 |
| Dar condições (materiais, jogos, ambiente, etc.) para que os profissionais possam atender aos alunos / Viabilizar materiais para as atividades / Suprir as necessidades quanto a materiais para que os professores possam desenvolver seu trabalho / Participação no trabalho pedagógico / Proporcionar acesso ao conhecimento das diferentes síndromes e deficiências para que o professor planeje atividades compatíveis as suas possibilidades | |
| Apuração/repasso de informações e mediação entre escola e Secretaria da Educação | 4 |
| Levantamento dos alunos com deficiência / Solicitar, para a Secretaria da Educação, esse atendimento (AEE) aos alunos (2) / Repassar informações relevantes | |
| Promoção da aprendizagem/desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial | 2 |
| Promover a aprendizagem dos estudantes público-alvo da EE / Acompanhar o desenvolvimento desse estudante | |
| Não responderam | 5 |
| Total | 32 |

Fonte: Primária (2016).

Identificou-se que os tópicos mais recorrentes nos dizeres dos integrantes das equipes diretivas para descreverem suas ações a fim de viabilizar o AEE foram relativos a: orientação/ajuda (em especial, aos professores); atendimento a estudantes público-alvo da EE e/ou seus pais; e ao provimento de condições materiais para realização desse atendimento.

No tocante ao papel de **orientação/ajuda (em especial, aos professores)**, observou-se que a maior parte dos integrantes que citou essa ação foram supervisores educacionais, aos quais, de fato, é conferida a atribuição de atender e acompanhar os docentes, focalizando o processo pedagógico (CAMBORIÚ, 2008). Também foi possível perceber que a maneira como os respondentes se expressaram foi, em alguns momentos, genérica, imprecisa ou vaga. Um deles, por

exemplo, resumiu seu papel a “orientar”, o que conduziu a alguns questionamentos: orientar a quem, como, porque, quando? Do mesmo modo, outro participante, ao expor que seu papel diz respeito a “orientar ações educativas”, não esclareceu quais ações seriam essas. Ainda, um dos integrantes mencionou que sua função remete a “ajudar o professor na qualidade de suas ações”, o que, por sua vez, leva a questionar o que se entende por uma “ação de qualidade” e de que forma a equipe diretiva escolar pode ajudar a qualificar a ação de um professor.

Essa forma, aqui compreendida como genérica, imprecisa ou vaga, de falar a respeito do papel da equipe diretiva escolar frente à viabilização do AEE, pode ser explicada a partir de perspectivas distintas, dentre as quais duas parecem se destacar. A primeira se refere à possível falta de clareza, por parte dos integrantes das equipes diretivas, acerca de seus papéis. Isto é, a imprecisão que foi percebida na forma como se expressaram pode ser indicativa de que não está claro, para eles próprios, qual é a função que lhes compete para viabilizar o AEE no âmbito escolar.

Sabendo que a maneira como as equipes diretivas falam a respeito de seu papel frente ao processo de viabilização do AEE revela, também, o que pensam sobre o próprio AEE. Supõe-se que essa falta de clareza quanto ao seu papel pode estar ancorada em uma concepção de AEE como um serviço à parte, cuja “gestão” seria de responsabilidade do professor especializado, e não da escola como um todo. Nesse sentido, assim como Pletsch (2009) afirmou que a inclusão é ainda vista como uma responsabilidade setorializada da Educação Especial, o professor atuante na SRM parece ser percebido, em casos como esse, como o principal responsável pelo AEE. Essa concepção parece ter sido evidenciada também em outras pesquisas, como a empreendida por Fuck (2014, p.148-149) com professores da sala comum, em que a autora observou:

[...] que o professor da Sala Comum espera do professor especializado soluções que não dependem exclusivamente do AEE na SRM, mas que implicam a própria organização estrutural, política, cultural e pedagógica da escola.

A segunda perspectiva que pode ser apontada diz respeito ao tempo que os participantes puderam destinar à resposta dos questionários dessa pesquisa, considerando que a coleta de dados ocorreu nos meses de outubro e

novembro de 2015, convergindo, em algumas escolas, com o período de aplicação da Prova Brasil³⁷, término de semestre e outras demandas de final de ano, que podem ter levado os integrantes das equipes diretivas a responderem de forma sucinta às questões do referido instrumento de coleta de dados.

Ainda que orientação/ajuda, em especial aos docentes, tenha emergido como o papel mais citado pelas equipes diretivas ao pensarem em suas ações em prol da viabilização do AEE, Macedo, Carvalho e Pletsch, (2011) esclareceram que esse serviço vai muito além da orientação aos professores, uma vez que requer:

[...] mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam. Flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente. A sua transformação implica na diminuição do número de alunos por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos. (MACEDO, CARVALHO e PLETSCHE, 2011, p.7)

Foi possível perceber que os aspectos relatados pelas autoras não apareceram nas falas das equipes diretivas como ações que poderiam realizar, a fim de viabilizar o AEE. Do mesmo modo, momentos coletivos de reflexão e diálogo, citados ao longo desta pesquisa como uma das principais ações a serem empreendidas pelas equipes diretivas visando uma gestão democrática-participativa, também não surgiram nos dizeres dos participantes como uma possibilidade para contribuir com o processo de viabilização do AEE.

A criação e organização de espaço e tempo de reflexão e diálogo acerca de assuntos educacionais, com o coletivo escolar, dentre os quais inclui-se a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), são entendidos como formativos e requerem uma ação intencional e planejada por parte das equipes diretivas, combinada à existência de condições adequadas para sua execução (estrutura física, tempo, etc.). O fato de não terem sido mencionados pelos participantes como parte de seu papel frente ao AEE, pode levar à inferência de que tal criação

³⁷ **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil")**: trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. (BRASIL, 2016, s/p)

e organização de espaço e tempo para discutir e refletir com o coletivo escolar não seja uma ação desenvolvida nas escolas pesquisadas.

Um dado que reforça essa hipótese diz respeito ao fato de que, dos 22 participantes da pesquisa, apenas 3 (ED2^o, ED2^s e ED4^o) informaram que o AEE é contemplado no PPP da escola. Dentre os demais, 9 justificaram a ausência do AEE no PPP da escola, pelo fato de não contarem com esse serviço em seus espaços escolares e 7 não justificaram tal ausência, sendo que 03 não responderam a essa questão. Pode-se evidenciar ainda que na escola ED4, apesar de ofertar o AEE na própria escola, 03 de seus integrantes (ED4^o, ED4^s ED4^s) informaram que o AEE não consta no PPP. Tal resposta se repetiu nas demais escolas pesquisadas, com exceção da equipe diretiva ED2 em que a maioria de seus integrantes responderam (ED2^d e ED2^s) que o AEE está incluso no PPP da escola. Parece haver, nesse sentido, um entendimento por parte das equipes diretivas, de que o AEE se restringe ao espaço da SRM, contudo, esse serviço faz parte dos apoios que a escola promove aos estudantes e aos professores, então, independente de haver ou não a sala recursos multifuncionais no espaço escolar, compreende-se que o atendimento especializado deveria fazer parte das diretrizes da escola.

Embora a constituição coletiva do PPP na escola seja um espaço e tempo privilegiado de reflexão e planejamento coletivo, não pode, como sugeriu Carneiro (2006, p.32) se “constituir como um fim em si mesmo”, pois, precisa ainda, ser constantemente revisitado, acompanhado e avaliado, identificando as alterações necessárias a serem feitas. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho. A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas, oportunizando que todos os envolvidos nesse processo identifiquem suas responsabilidades individuais e coletivas no que concerne à viabilização do AEE. Libâneo (2015, p.127, grifo do autor) complementa a discussão ao enfatizar que:

[...] o projeto pedagógico 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*.[...] que significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja institui uma cultura organizacional. Neste sentido, ele [PPP] sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores [do coletivo escolar] que trabalham na escola, [ao responderem] as seguintes perguntas: a) Que tipo de escola, nós,

profissionais desta escola queremos? b) Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? c) Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? d) Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? Considerando o caráter processual do planejamento, o projeto é avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função de fatos inesperados, de forma a corrigir os desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho.

Nesse sentido, considerando a importância do processo de construção de tal documento, é possível constatar que se torna imprescindível discutir a proposta de AEE na elaboração do PPP, uma vez que essa não pode ser considerada como um apêndice, incorrendo no risco de responsabilizar somente o professor de AEE na sua elaboração e execução. Sugere-se, outrossim, que o AEE seja pensado e realizado a partir do envolvimento de todos, como uma proposta delineadora do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A equipe diretiva aparece, nesse contexto, com um papel de destaque na promoção desse envolvimento do coletivo escolar. Como explicou Tezani (2009), apoiada em Sage (2008), a equipe diretiva pode abrir espaços e promover trocas de experiências importantes entre os envolvidos no processo de escolarização e, conforme suas possibilidades e o contexto em que atua, desenvolver uma gestão democrática-participativa que favoreça a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Ratifica-se, portanto, que a discussão coletiva da proposta de AEE é fundamental, uma vez que se mostra como uma forma de articular as ações dentro da escola, por meio de um processo de construção dialógico, possibilitando aos profissionais da educação, pais e estudantes, reconhecerem e compreenderem o AEE como uma ação que, para ser efetiva, requer o envolvimento de todos. Esse clima organizacional que se procura constituir nessa construção coletiva, Aguiar (2012, p. 152) denominou de responsabilidade partilhada, em que todos “reconhecem seus papéis e limitações e buscam em conjunto sanar as dificuldades e avançar sobre novos desafios”.

Em meio a essas reflexões, Catani e Gutierrez (2008) advertem que:

[...] toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: história de vida de seus membros, supervalorização

ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas específicas difíceis de conciliar, etc. De tudo isso, contudo, um ponto deve ser destacado: **a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes**. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Na prática da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada. (CATANI & GUTIERREZ, 2008, p.71, grifo nosso)

Desse modo, pode-se dizer que o processo de elaboração coletiva do projeto político pedagógico é permeado por aspectos culturais, sociais e políticos de seus participantes, pelas políticas públicas e pelas condições disponíveis na escola para sua realização, figurando assim, as tensões e contradições que perpassam essa construção coletiva.

Dentre outros possíveis motivos que poderiam inviabilizar a existência de momentos formativos de reflexão e diálogo nas escolas, pode-se citar a precariedade das condições para que tal ação aconteça, como por exemplo, a indisponibilidade de tempo, como já discutido anteriormente. Outro ponto que merece atenção é a possibilidade de que as equipes diretivas não reconheçam que criar estratégias de organização de espaço e tempo que assegure encontros de formação coletiva com os profissionais da escola, como ações que podem ser feitas por elas para viabilizar o AEE.

Nesse sentido, vislumbra-se, que esse reconhecimento por parte das equipes diretivas pode se mostrar uma oportunidade para que se possa identificar suas possibilidades de ação frente ao AEE. Em momentos de reflexão e ação conjunta pode-se refletir sobre a realidade política, econômica e social em que a escola está inserida, percebendo a incontestável imbricação dessa realidade às questões pedagógicas e do cotidiano escolar. Nesses momentos, também é possível pensar sobre e esclarecer as responsabilidades individuais e coletivas dos envolvidos no processo de viabilização do AEE, considerando a responsabilidade do Estado em prover as condições necessárias (estruturais, recursos pedagógicos e humanos) para a efetivação desse serviço. Pensar o AEE da forma que parece estar posta nas escolas pesquisadas como sendo um serviço individualizado, setorizado e com uma escassa interação entre os profissionais pouco pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Nesse sentido, concorda-se com Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p.1), quando explicam que:

[...] se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com [todos] os profissionais que fazem o ato educativo acontecer [...]

Com relação ao papel de **atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou seus pais**, observou-se que a maioria dos integrantes que fez referência a esse papel foram orientadores educacionais, o que pode ter seu fundamento, em parte, nas próprias atribuições das funções desse profissional contidas na Lei Municipal Complementar nº 19/2008. (CAMBORIÚ, 2008, s/p)

Na referida lei, ao orientador é atribuído um papel mais voltado ao atendimento de estudantes e suas famílias, promovendo uma articulação entre escola, família e comunidade e envolvendo os estudantes e seus responsáveis na elaboração do Plano Político Pedagógico da escola. Enquanto isso, o supervisor educacional aparece como aquele que acompanha e dá suporte aos professores, com foco na dimensão pedagógica do processo de escolarização. O diretor, por sua vez, parece ter uma atuação direcionada a aspectos administrativos. (CAMBORIÚ, 2008)

Essa divisão de responsabilidades apareceu também nas respostas dos participantes, uma vez que as três ações mais citadas como aquelas que são de responsabilidade da equipe diretiva a fim de viabilizar o AEE tiveram, cada uma, a marca de uma função específica: papel de orientação/ajuda (em especial, aos professores) foi mais mencionado por supervisores escolares; papel de atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou pais, apareceu com mais frequência nas falas de orientadores educacionais; e, por fim, o papel de provimento de condições materiais e pedagógicas foi mais constante nas respostas de diretores escolares. Contudo, por mais que cada um dos integrantes da equipe diretiva escolar tenha sua responsabilidade e um trabalho específico, há um imbricamento entre várias de suas funções as quais podem uni-los enquanto equipe, com o intuito de contribuir e potencializar o processo de escolarização dos estudantes, juntamente com o coletivo escolar.

Outra ação considerada pelas equipes diretivas como sendo de sua responsabilidade na viabilização do AEE é o **provimento de condições materiais e pedagógicas**, citado majoritariamente por diretores(as) escolares. Foi possível

notar que esses dois aspectos– administrativo e pedagógico – estão, de fato, imbricados no fazer cotidiano do diretor. Sobre essa questão, Paro (2010) esclareceu que, tradicionalmente, a atuação do diretor escolar privilegiava os aspectos administrativos/burocráticos, em detrimento dos pedagógicos. Assim, a função dos diretores se restringia apenas às atividades-meio (prover recursos, controlar sua utilização), dicotomizando-as das atividades-fim (pedagógicas).

Dessa forma, a gestão escolar pareceu absorver princípios semelhantes aos empresariais, culminando em uma concepção de diretor “[...] cuja formação, atribuições e atuação prática é de simples gerente, sem explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação”. (PARO, 2010, p. 776)

Entretanto, o que se enseja e se coloca como horizonte de transformação, quando se pensa na gestão escolar, é justamente a desconstrução dessa lógica gerencial e a constituição de uma outra, que pense a educação a partir dela mesma, e não de modelos industriais/empresariais. É importante que se considere a especificidade político-pedagógica da escola, que se valorizem os profissionais da educação e que se atue a partir da heterogeneidade que se expressa nos espaços escolares, favorecendo a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, Paro (2010) enfatizou que, ao pensar em novas alternativas para a atuação do diretor escolar, é preciso considerar:

[...] maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo, que se constitui o chefe geral de todos. Não que a hierarquia seja nociva em si, pois aquele que se coloca no escalão hierárquico superior pode muito bem estar investido de um tipo de autoridade democrática, [...] aquela que supõe a concordância livre e consciente daqueles que obedecem às ordens, que têm sua subjetividade preservada e mesmo afirmada na relação. (PARO, 2010, p. 776)

Ainda que haja uma delimitação entre as funções de cada integrante da equipe diretiva, para que essa possa atuar, de fato, de forma coletiva, é preciso constituir um trabalho articulado/em parceria, uma vez que não há como discutir o processo de escolarização dos estudantes sem abordar as estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Do mesmo modo, para que tais estratégias possam ser elaboradas e praticadas, é necessário que haja condições, desde processos sistematizados de formação continuada para os profissionais da escola, até equipamentos, mobiliário e materiais didáticos

pedagógicos adequados. Conclui-se, portanto, que o foco conferido à cada função e que diferencia um profissional do outro pode fortalecê-los como grupo, em vez de constituir uma barreira que fragmenta suas ações.

Nessa perspectiva, Rangel (2013) salienta que constituir no cotidiano das escolas um trabalho de parceria entre o orientador e supervisor educacional (e aqui se adiciona, também, o diretor escolar) se mostra profícuo, pois favorece uma ação-reflexão-ação conjunta, aproximando-os em torno de um objetivo comum: a escolarização de todos os estudantes, de modo a possibilitar-lhes o direito à educação escolar.

Nessa direção, foi possível identificar, nas escolas pesquisadas, uma delimitação entre as funções de cada integrante da equipe diretiva para a atuação na escola, a qual tem seu fundamento na Lei Complementar nº 19/2008 (CAMBORIÚ, 2008). Apesar dessas delimitações, pode-se observar à luz da referida lei alguns pontos de intersecções entre as funções das equipes diretivas, uma vez que várias de suas atribuições estão interligadas, o que poderia ser concebida, nesse sentido, como uma oportunidade para aproximá-las e consolidá-las enquanto equipes diretivas.

Entretanto, no decorrer das análises, as ações das equipes diretivas no que concerne à compreensão e viabilização do AEE nos espaços escolares apontaram indícios de uma ação desarticulada entre os integrantes da própria equipe diretiva, o que pode culminar, em parte, em um trabalho mais isolado entre os profissionais da escola. Ante o exposto, concorda-se com Paro (2001, p.114) quando afirma que:

[...] é preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral da injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva. [...].

De acordo com a exposição do autor, pode-se dizer que, embora as parcerias constituídas no interior da escola sejam importantes, elas não encerram as relações necessárias para o desenvolvimento do trabalho da equipe diretiva e demais profissionais da educação frente ao AEE. É a partir dessa constatação que

se adentra na última questão a ser abordada neste subcapítulo: os desafios encontrados pelas equipes diretivas pesquisadas na viabilização do AEE nos espaços escolares em que atuam. A seguir, no Quadro 16, buscou-se reunir por tópicos os dizeres mais recorrentes nas respostas dos integrantes das equipes diretivas, quanto aos desafios encontrados no processo de viabilizar o AEE na escola.

Quadro 16 - Desafios encontrados pelas equipes diretivas escolares para viabilizar o AEE.

| Desafios encontrados pela equipe diretiva para a viabilizar o AEE. | Recorrência |
|---|--------------------|
| Estrutura física e recursos humanos/pedagógicos Não possuir a sala de AEE / Tornar viável o atendimento na unidade escolar (3) / A falta de espaço físico / A falta do profissional especializado (2) | 6 |
| Apoio por parte da Secretaria de Educação A escola depende da Secretaria de Educação para montagem da sala de AEE / A secretaria de educação atender a solicitação da escola de contratar monitores de inclusão / Continua-se solicitando junto aos governantes esse professor / Para superar tal desafio estamos solicitando a Sec. de Educação o profissional especializado (2) | 5 |
| Dificuldade em constituir parcerias entre os profissionais da escola e com a comunidade escolar No momento não estamos fazendo parcerias com os demais membros escolares / Parcerias com psicólogos, pais / Maior interesse por parte da direção, da professora, pais e alunos./ Dificuldades de parcerias. (2). | 5 |
| Efetivar a educação como direito fundamental e de todos O desafio é incluir todos no processo de escolarização/ Atender todos / Muitos estudantes não são alfabetizados, surdos ou até de baixa visão / Garantia do atendimento de nossos alunos em alguma sala de recursos multifuncionais do município / | 4 |
| Resistência de professores a novas estratégias de ensino Por sermos uma escola de sexto ao nono ano, é muito difícil fazer o professor das diferentes áreas do conhecimento planejar atividades adequadas / O desafio é convencer (o professor) a criar novas possibilidades de aprendizagem | 2 |
| Formação de profissionais atuantes na Educação Especial Falta informação adequada para esses profissionais/ Faltam profissionais adequados e capacitados para atuarem nessa área. | 2 |
| Ausência de planejamento Ainda não temos um planejamento apropriado | 1 |
| Não responderam | 4 |
| Total | 29 |

Fonte: Primária, 2016.

Observa-se que, na perspectiva das equipes diretivas escolares, os três desafios mais recorrentes no processo de viabilização do AEE relacionam-se à disponibilização de “estrutura física e recursos humanos/pedagógicos na escola”, ao “apoio por parte da Secretaria de Educação” e à constituição de “parcerias entre os

profissionais da escola e com a comunidade escolar”. Compreende-se que esses três aspectos estão imbricados de tal forma que pensá-los isoladamente pouco contribuiria para entender como o Atendimento Educacional Especializado tem sido viabilizado nos espaços escolares.

Percebe-se, nesse caso, que para viabilizar um serviço de AEE que disponha de estrutura física e conte com uma rede de apoio dentro da escola e também fora dela (com a comunidade, os órgãos governamentais e as entidades e/ou instituições a eles relacionadas) é necessário constituir uma rede articulada de ações entre os profissionais atuantes na escola (professores, equipe diretiva, psicólogos, etc.), pais, estudantes e o Estado. Com relação a esse último, é incontestável que cabe à União e o Município a responsabilidade em prover recursos financeiros para que o espaço escolar possa se adequar em termos de acessibilidade, equipamentos, mobiliário, materiais didáticos pedagógicos e recursos humanos a fim de oferecer o serviço de AEE.

No entanto, o planejamento para a utilização e a efetiva aplicação desses recursos financeiros, uma vez concedidos, são atividades que pertencem ao rol de funções da equipe diretiva escolar, em conjunto com os demais profissionais e comunidade escolar. Logo, os desafios percebidos pelos participantes da pesquisa não são apenas dessas equipes. São desafios de uma rede de profissionais que precisam estar articulados para que a estrutura e os recursos necessários possam se alinhar a outros pontos fundamentais no processo de viabilização do AEE, como a formação continuada dos profissionais da escola, a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e o engajamento político no sentido de pleitear a diminuição de estudantes por turmas dentre outros. Isto porque, como enfatizaram Glat e Blanco (2007, p. 33), “o sucesso da política de Educação Especial depende diretamente da continuidade da existência da rede de suportes especializados, incluindo-se a formação” de todos os profissionais atuante na escola e o estabelecimento de parcerias entre estes profissionais, pais, estudantes e o Estado.

Ainda que todos esses profissionais e comunidade escolar tenham parte no processo de viabilização do AEE, é importante ressaltar que:

[...] na definição das políticas públicas educacionais é fundamental não se confundir as responsabilidades da escola, [...] com as responsabilidades do Estado. Entendo que o Estado é responsável por viabilizar a prestação de todos os serviços organizados na sociedade para atender a todos. (MAZZOTA, 2010, p. 86)

Nesse sentido, para esclarecer essas responsabilidades e compor um todo organizado em torno de um objetivo comum – a viabilização do AEE –, vislumbra-se que a equipe diretiva pode, como se vem reforçando neste estudo, analisar a possibilidade de instituir na escola espaços e tempos de discussão e reflexão com todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE, se permitindo juntamente com o coletivo escolar inventariar o que a escola disponibiliza de adequações estruturais, recursos pedagógicos e humanos, bem como os que não disponibiliza. Uma vez documentado esse levantamento, pode-se apresentá-lo à Secretaria de Educação e, junto a ela, acompanhar sistematicamente o processo de solicitação de adequações e recursos aos órgãos competentes.

A gestão escolar, nesse sentido, pode contribuir para instituir a rede de parceria que hoje vivencia como um desafio. Como ressaltou Tezani (2009, p. 3), apoiada em Sage (1999), “o gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários”, e uma das maneiras de fazê-lo é por meio da instituição de espaços e tempos em que os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial possam dialogar sobre esse processo e compreender os avanços e recuos que o marcam, fomentando a troca de informações e experiências entre os profissionais que atuam na escola e estabelecendo, a partir desse entendimento, os pontos de partida que se fazem necessários para viabilizar o serviço de AEE.

Compreende-se que esses momentos coletivos podem contribuir com a ação individual de cada profissional da educação. No entanto, Góes (1997) ajuda a compreender que, no diálogo com o outro se revela o contraditório. Não se trata de uma construção imune à diversidade de pontos de vista e ao embate, uma vez que:

[...] o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo. (GÓES, 1997, p. 27)

Essa multiplicidade de sentidos que marcam e tensionam o jogo dialógico consiste em um terreno fértil para que o AEE, no âmbito escolar, possa ser constantemente ressignificado, de modo a acolher a diversidade e focalizar o direito

de aprender dos estudantes. O AEE, nesse sentido, precisa ser entendido como um serviço de apoio e interlocução com a sala de aula comum, de modo a atender às singularidades dos estudantes público-alvo da EE, o que requer a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização desses estudantes. Isso, no entanto, implica em uma ação da equipe diretiva que é a constituição de espaços e tempos permanentes de discussão e reflexão sobre os assuntos educacionais, assim como a elaboração de estratégias, metodologias e práticas pedagógicas que busquem potencializar as condições de permanência e o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Nesse sentido, concorda-se com Pereira, Damasceno e Andrade (2013, p.1439), quando explicam que:

[...] o Atendimento Educacional Especializado hoje representa uma possibilidade, assumida como escolha político-pedagógica para a inclusão de estudantes [...] [público-alvo da EE] sobretudo na superação das velhas/presentes 'chagas' da escola: a dissociação entre teoria e prática, o trabalho individualizado, a idealização da homogeneidade de aluno, a negação dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a afirmação de métodos e estratégias únicas para se ensinar, a justificativa do insucesso da aprendizagem associada exclusivamente ao aluno, entre outras. [...] Embora os desafios à implementação do AEE estejam postos para a escola contemporânea e seus profissionais, o serviço se configura um avanço em relação à educação dos estudantes público-alvo da educação especial, considerando o isolamento que historicamente foi vivido por estes sujeitos nas classes/escolas especiais.

Nessa perspectiva, considera-se que é por meio do diálogo que as equipes diretivas escolares podem identificar as necessidades formativas dos profissionais que compõem o coletivo escolar (incluindo suas próprias demandas de formação). Nesse sentido, tais momentos dialógicos podem favorecer reflexões acerca da Educação Especial e o AEE, aprofundamentos teóricos, trocas de experiências e a discussão das dificuldades encontradas pelos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. Também podem ensejar o debate das ações pedagógicas e fortalecer a interação e parceria entre os profissionais.

Ademais, é fundamental não cair na armadilha de uma compreensão reduzida de AEE, que leve a pensar que para viabilizá-lo é necessário somente “estrutura física e recursos humanos/pedagógicos na escola”. Como já discutido, esses aspectos são importantes e compõem a estrutura necessária para realizá-los, porém há outros aspectos que precisam ser considerados, pois um pensamento reduzido pode culminar no risco de departamentalizar o AEE na escola, restringindo

esse serviço à SRM e ao professor especializado. Também pode levar ao equívoco de pensar que não há nada a ser feito pelos estudantes público-alvo da EE, quando não há em seu espaço a SRM e o profissional especializado. Kassar (2011) apresenta um relato elucidativo de que a viabilização do AEE transcende o desafio da disponibilidade de “estrutura física e recursos humanos/pedagógicos na escola”:

[...] escolhemos propositadamente um caso considerado “de sucesso” frente à escola: o aluno de 3º ano (Rodrigo, que é cego) não apresenta problema de interação, é bem acolhido pela turma e é considerado bastante inteligente.[...] Sua professora de sala comum leciona há 15 anos, é graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Participa, quando possível, das formações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direto à Diversidade, dentre outras oferecidas pelo município. A professora da sala de recursos trabalha há 11 anos em sala de recurso e tem especialização em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva e formação específica na área da Deficiência Visual. Vamos ao diário de Campo: [...] quando cheguei nesse dia, Rodrigo ainda estava fora da carteira sem nenhum material para trabalhar. [...] A professora pega o livro de História de um colega, resume riscando com caneta algumas partes do texto e começa a ditar para que Rodrigo escreva em Braille.[...] Ele continua a escrever e começa a “negociar” com a professora para terminar em sua casa o resto do texto. A professora não concorda e diz para ele copiar todo o texto independente de quantas folhas fossem. Rodrigo, a partir desse momento, se indigna e diz: - “Eu não vou terminar o texto, minha mão está doendo, nem adianta. Ninguém vai me obrigar! [...] Eu não vou ficar aqui me matando, escrevendo, se tem uma máquina aqui. A professora me disse que ia regular [a máquina] e até hoje não fez isso! Eu não vou escrever em Braille no reglete! Só se for na máquina!”. [...] A professora, nesse momento, vai até a coordenação e volta dizendo ao Rodrigo que havia conversado com a coordenadora para a aquisição de uma máquina. Rodrigo responde dizendo que já existe a máquina e a professora da sala de recurso havia falado que iria regular, mas ele mesmo “não havia nem visto a cor dela”. A professora sai novamente, procura a professora da sala de recurso para confirmar a existência da máquina. Nesse momento, a professora viu, na sala, muitos materiais que ela nunca havia visto e tampouco em uso na escola. Entre eles, ela citou a bola de futebol com guiso e a própria máquina. Após todos esses acontecimentos e a partir da mobilização que o Rodrigo causou, a professora da sala de recurso afirmou que o Rodrigo irá começar a aprender a escrever na máquina de escrever em Braille no dia seguinte. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2009) (KASSAR, 2011, p.74)

Ao contemplar o relato supracitado pela autora, é possível perceber as tensões no processo de viabilização do AEE na escola. Pode-se inferir, desse modo, que apesar de uma escola contar com SRM, professor especializado com formação na área de educação especial, recursos pedagógicos e humanos, esses por si só, não são suficientes para promover maior interação, participação e reflexão por parte dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes na identificação das barreiras educacionais, minimizando-as ou até mesmo eliminando-

as, com o intuito de assegurar as condições necessárias para que o estudante público-alvo da AEE, tenha o seu direito de aprender garantido.

Os dados apresentados e analisados neste capítulo indicam que a implementação e viabilização do AEE nas escolas pesquisadas é enfocada a partir de aspectos como adequações estruturais, SRM, recursos pedagógicos e humanos específicos. Certamente, esses aspectos são importantes, pois compõem a estrutura do AEE e são exigidos nas diretrizes da EE, contudo, outros fatores precisam ser considerados.

Uma das questões que se evidencia pelo seu silenciamento é a fundamentação teórica e as discussões embasadas em teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento. Da mesma forma, destaca-se o trabalho isolado e segregado desenvolvido no AEE, mas também a pouca interação entre os profissionais que responderam ao questionário e o AEE. Tal constatação é percebida também em outros estudos da área e remete a uma tendência quando se discute a Educação Especial.

Compreende-se que os principais desafios das equipes diretivas investigadas, no que tange o processo de viabilização do AEE, residem sobre três aspectos. O primeiro diz respeito à necessidade de uma maior discussão e reflexão acerca da importância das equipes diretivas pesquisadas na implementação e viabilização do AEE nos espaços em que atuam. Como explicou Tezani (2010, p. 290), “a construção de um sistema educacional inclusivo é uma opção política que necessita de ações político-administrativas e técnico-científicas”. A autora afirma, ainda, que à gestão escolar compete incentivar a troca de ideias, a discussão, a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que:

[...] a participação em educação vai além do dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precíua. Por isso, é necessário ouvir [os profissionais da escola] pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva. (TEZANI, 2010, p.291)

O segundo desafio se refere às questões que são estruturais e demandam uma ação conjunta da equipe diretiva com o Estado (União e Município) na busca de recursos financeiros que possibilitem a adequação dos espaços escolares quanto a recursos humanos, a equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos necessários para o serviço do AEE.

Já o terceiro desafio corresponde à implementação de uma gestão democrática-participativa, o que implica dentre os diversos fatores, segundo Paro (2010), repensar a forma de ingresso no cargo do diretor. Nesse sentido, o autor ressalta que pela singularidade democrática e pública que caracteriza o cargo de diretor(a), esse necessita “ser democrático no sentido pleno do conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre daqueles que se submetem à sua direção” (PARO, 2010, p.776). O mesmo autor considera, ainda, que quando a permanência do diretor no cargo não depende somente do Estado e sim dos profissionais da escola, estudantes e pais, é possível avistar maior probabilidade de que ele propicie uma gestão mais democrática, envolvendo a participação da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões, como por exemplo, na implementação de políticas educacionais. Além disso, essa forma de ingresso no cargo pode contribuir, ainda, para inibir a substituição de diretores escolares a qualquer tempo, principalmente em período de mudança de governo, uma vez que tal substituição pode fragilizar a continuidade dos trabalhos iniciados pela equipe diretiva junto aos profissionais da escola, estudantes e pais. Paro (2001) reiterou ainda que:

[...] é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal da escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; nas adequações estruturais do edifício; na utilização dos tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola. (PARO, 2001, p.99)

Percebe-se que o ingresso na função de direção se dar por meio de indicação pode corroborar para fragilizar a constituição de trabalhos conjuntos, dado que há, entre outros aspectos, uma rotatividade nessa função, bem como uma insegurança na permanência do cargo.

O trabalho coletivo deve estar pautado na premissa de que todos possam se engajar em diálogos em que a troca de saberes, vivências e perspectivas possam lançar luz sobre o processo de escolarização de todos os estudantes, bem como daqueles que são público-alvo da Educação Especial, de modo a lhes possibilitar o direito de aprender.

A seguir, são apresentadas as considerações finais decorrentes desta pesquisa, com destaque aos principais resultados, assim como sugestões de contribuições para o AEE, na Rede de Ensino pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, situado no campo de estudos sobre Educação Especial e focalizando discussões acerca do serviço de Atendimento Educacional Especializado preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), teve por objetivo investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas formas de viabilizá-lo. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida em sete escolas da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, contando com a participação de sete equipes diretivas, formadas por três profissionais: o diretor(a) escolar, o orientador(a) e o supervisor(a) educacional

A análise dos dados revelou que, dos 22 profissionais que compõem as equipes diretivas escolares participantes da pesquisa, 17 identificaram-se como do sexo feminino e 5 do masculino. Em relação à carga horária, todos responderam que trabalham 40 horas semanais, nas escolas em que atuam.

Em relação ao tempo de atuação na função, percebeu-se que a maioria se encontra em um momento inicial no cargo ocupado na escola em que hoje trabalha, se configurando em um dos desafios postos às equipes diretivas na implementação do AEE, visto que em cada escola há uma cultura organizativa instituída, que precisa ser conhecida e debatida, para então ser mantida ou se necessário transformada. Entende-se que para atuar nessas funções é necessário um aprofundamento teórico que permita uma leitura crítica acerca das políticas e normativas educacionais vigentes, de modo que se possa discuti-las junto ao coletivo escolar, antes de sua implementação.

Entretanto, a ausência de forma geral desse adensamento teórico que permite ao profissional da educação compreender as bases epistemológicas que sustentam determinadas práticas, orientações, normativas e legislações na área da educação especial é ainda bastante recorrente. Considera-se que a formação inicial e continuada, ao seguir a lógica do sistema capitalista, vem fomentando formações cada vez mais aligeiradas, com baixa carga horária para discussão dos pressupostos da educação especial e inibindo aprofundar discussões que possibilitem ações pedagógicas e organizativas da escola que favoreçam o aprendizado escolarizado do estudante público-alvo da EE.

Assim, quando se questiona na Rede pesquisada sobre o AEE é possível perceber a necessidade de um maior aprofundamento teórico e uma formação diferenciada nos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que permanece uma visão individualizada sobre as possibilidades de aprender, calcada em uma visão organicista e segregada de Educação Especial.

Ao analisar as compreensões das equipes diretivas escolares acerca do serviço de AEE, apresentaram-se três focos de entendimentos: 1) foco no público-alvo da EE; 2) foco no local de atendimento (Sala de Recursos Multifuncionais); e, 3) foco no processo de escolarização como um todo. É possível perceber, nesse sentido, uma visão setorizada e individualizada do serviço, por parte das equipes diretivas escolares.

Restringir, no entanto, a compreensão acerca do AEE ao estudante com deficiência ou à Sala de Recursos Multifuncionais e ao professor especializado sinaliza um entendimento descontextualizado e desarticulado sobre o serviço no âmbito da escola, sinalizando, ainda, que se mantém nos espaços escolares uma visão de segregação que responsabiliza o lócus do AEE, bem como o professor especializado pela aprendizagem do estudante público-alvo da EE.

Contudo, modificar essa abordagem se mostra uma tarefa complexa, considerando que a escola pública brasileira tem enfrentado muitos desafios quando se trata do ensino. A diversidade de estudantes é cada vez maior, assim como as proposições políticas da Educação que permeiam o cotidiano das escolas, as quais parecem estar fundamentadas e organizadas em procedimentos normativos, avaliativos, em que predominam a competitividade e a individualidade nas relações entre os indivíduos da mesma escola em detrimento de um trabalho coletivo.

Ante ao exposto, é possível constatar que essa forma de compreender o AEE tem seu fundamento nos documentos oficiais (VAZ, 2013), mas, como destaca França (2008), as políticas educacionais não são simplesmente incorporadas prontamente pelos profissionais da escola, ao contrário disso, são interpretadas e ressignificadas pelos indivíduos que nela atuam. Nesse mesmo sentido, Kassar e Meletti (2012, p. 54) explicam, apoiadas em Di Giovanni (2009), que a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), como qualquer política pública, não é assimilada automaticamente. Tais colocações endossam o questionamento de como a formação dos profissionais da escola possibilitam assumir uma postura crítica frente às políticas educacionais,

considerando o contexto histórico, econômico, político e social em que estão inseridos.

É possível perceber, desse modo, a importância de uma leitura crítica, reflexiva e contextualizada por parte das equipes diretivas juntamente com a comunidade escolar no que concerne às políticas educacionais, permitindo identificar quais pressupostos permeiam essas políticas, procurando maneiras de constituir um fazer pedagógico que assegure o direito do estudante de aprender. Isso, implica planejar e instituir momentos de formação na escola, uma vez que a discussão e a reflexão crítica de uma política educacional, assim como sua implementação, se trata de uma ação que precisa envolver todo o coletivo escolar.

Uma possibilidade de contribuir e favorecer com o aprofundamento teórico acerca das questões mencionadas acima seria o planejamento por parte do sistema municipal de ensino de uma formação consistente a partir das demandas das escolas. O Sistema Municipal de Ensino, por sua vez, pode realizar essa formação em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior, sediadas no município ou em seu entorno, considerando a constituição e o fortalecimento de uma rede de apoio para a realização de formações que contemplem os aprofundamentos teóricos e práticos na área da Educação e da Educação Especial, para os profissionais da educação da Rede. Compreende-se, assim, que essa ação poderia contribuir para repensar e ressignificar a PNEE-PEI e o AEE na rede municipal de ensino.

A forma como a política e as diretrizes da EE vêm sendo interpretadas pelas equipes diretivas e como o serviço vem se materializando no contexto escolar parecem carecer de aprofundamento teórico. Esse aprofundamento poderia contribuir para a compreensão de que a Educação Especial está contida na Educação Regular e que o AEE é um dos apoios para o estudante público-alvo da EE e também para a comunidade escolar, e dessa forma precisa estar contemplado nas diretrizes da escola.

Além das formações que podem ser ofertadas pela Rede Municipal, observa-se ainda o potencial das formações realizadas nos espaços escolares. Entretanto, evidencia-se que a organização dos espaços e tempos das escolas à luz das diretrizes educacionais brasileiras parecem não colaborar com a instituição de momentos de estudos, discussão e reflexão envolvendo todo o coletivo escolar. Em meio às tensões e contradições que permeiam a instituição desses momentos de formação na escola evidencia-se que eles podem ser vistos como formas para

pensar as políticas educacionais de maneira mais articulada e crítica, com o intuito ainda de superar as compreensões individualizadas e departamentalizadas do serviço de AEE, bem como do trabalho isolado do professor atuante no AEE, expresso nas falas das equipes diretivas.

Questionar as equipes diretivas sobre seu entendimento acerca do trabalho do professor de AEE possibilitou compreender as relações profissionais e educacionais que envolvem a EE no município. Considerando que o AEE hoje é a expressão mais evidente da (des)articulação entre a Educação Regular e a EE. Pode-se vislumbrar, também, nas respostas explicitadas no questionário, a necessidade de repensar o trabalho docente junto ao estudante público-alvo da EE, bem como as relações que envolvem esse serviço e a oferta de suporte a esse professor, já que se evidenciou como foco do trabalho do professor de AEE, na concepção das equipes diretivas, somente o estudante público-alvo da EE.

Sobre a viabilização do AEE, observou-se nos dizeres da maioria das equipes diretivas indícios de compreensões que demonstram falta de clareza quanto aos seus papéis em relação à implementação e efetivação desse serviço, assim como, apontam lacunas existentes quanto à acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos e humanos específicos, que são considerados dispositivos necessários e que compõem a estrutura do AEE. Suas falas sinalizam ainda as necessidades de reorganização dos espaços escolares em relação à realização do serviço, os quais compõem ainda os desafios das equipes diretivas frente ao AEE, em suas concepções.

No que tange a acessibilidade arquitetônica, em sua maioria as equipes diretivas informaram que ainda faltam realizar algumas adequações estruturais em seus espaços, tais como: elevador, corrimão, dentre outras. Pode-se dizer, desse modo, que a acessibilidade arquitetônica é um aspecto relevante na objetivação da política de EE, considerando a diversidade de seu público-alvo. Entende-se, nesse sentido, que há várias possibilidades de compreensão desse aspecto, desde a simples adequação métrica e estrutural até aquela que compreende que os espaços também favorecem e produzem relações específicas de aprendizagem escolar, bem como de convívio social.

Quanto ao recursos pedagógicos disponíveis na escola, evidenciou-se nas respostas das equipes diretivas que esses se restringem aos disponíveis na SRM. Essa associação, por sua vez, tem seu fundamento nas diretrizes da Educação

Especial. Entretanto, entende-se que os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, como os demais recursos disponíveis na escola, para serem denominados como pedagógicos dependem da ação intencional e planejada dos professores frente a esses, com a finalidade de contribuir com a constituição de um conhecimento específico do estudante.

Contudo, essas discussões e reflexões críticas acerca da EE, AEE, recursos pedagógicos e demais assuntos educacionais nos espaços escolares serão possíveis na medida em que as equipes diretivas, juntamente com o coletivo escolar, conseguirem repensar a forma como a escola na qual estão inseridos está organizada atualmente, bem como, as bases conceituais que sustentam suas ações. Desse modo, seria possível identificar coletivamente se estão dispostos de tempo e espaços para estudar e debater de maneira crítica e reflexiva as políticas e os assuntos educacionais na escola. Assim, quando identificada a inexistência desses momentos, questionar-se como poderiam garanti-los, considerando as políticas educacionais vigentes.

Sobre isso, Paro (2016a) é cuidadoso ao enfatizar que essas soluções para as questões identificadas residem no contexto de cada unidade escolar, o que significa que é nos aspectos constitutivos das ações presentes no interior da escola que deve se empreender uma busca das causas de seus problemas, assim como, suas fontes de soluções.

Pode-se, portanto, dizer que por mais que as 7 escolas pesquisadas pertençam à mesma Rede, elas apresentam necessidades diferentes quanto à viabilização do AEE nos espaços escolares que necessitam ser levadas em conta. Entretanto, em relação à viabilização do AEE, ainda, identificou-se um aspecto em comum nos dizeres da maioria das equipes diretivas, que diz respeito a indícios de uma ausência de aprofundamento teórico acerca da Educação, política PNEE-PEI e diretrizes da Educação Especial.

Tal constatação pode ser evidenciada quando se observa que das 7 escolas municipais pesquisadas, somente duas possuem o AEE em funcionamento, as demais escolas, com exceção a ED5, sinalizaram não ofertar o serviço e não encaminhar o estudante para ser atendido em outra escola. Revelando-se, assim, um entendimento de que o AEE se restringe à SRM, bem como, pode demonstrar uma precariedade no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE.

Nessa perspectiva, é possível perceber que dotar as escolas de SRM, profissionais especializados, acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos e humanos, por si só, não é suficiente para possibilitar uma maior reflexão e ressignificação acerca das concepções de Educação Especial, apresentadas nos dizeres das equipes diretivas. Ressalta-se que esses dispositivos são importantes, necessários e estão previstos na PNEE-PEI e nas diretrizes da EE, e com isso, reitera-se a importância e responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino em parceria com União em provê-los às escolas. Mas, é preciso compreender que há outros fatores que precisam ser considerados e adicionados a esses, como a qualidade da formação desses profissionais e as condições de trabalho.

Com relação às ações das equipes diretivas escolares frente à viabilização do AEE nas escolas em que atuam, foi possível perceber três respostas mais recorrentes, sendo que cada uma marca uma função específica: a) papel de orientação/ajuda (em especial, aos professores) foi mais mencionado por supervisores escolares; b) papel de atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou pais, apareceu com mais frequência nas falas de orientadores educacionais; e, por fim, c) o papel de provimento de condições materiais e pedagógicas foi mais constante nas respostas de diretores escolares.

Ter clareza sobre as funções de cada um na escola é importante, contudo, quando essas se constituem como um trabalho com nenhuma ou pouca articulação e interlocução entre os profissionais, pode culminar no desenvolvimento de um trabalho isolado no contexto escolar.

Em parte, essas constatações podem ser resultantes do pouco tempo desses profissionais na função atual, na escola em que atuam, assim como, na rotatividade no cargo de direção, o que pode estar contribuindo, em parte, na constituição de um trabalho mais isolado entre os profissionais da escola, e por conseguinte, fragilizando a implementação das políticas educacionais de forma contextualizada envolvendo toda a comunidade escolar, culminando na precariedade no processo de escolarização dos estudantes.

Esse é um dos pontos que se destacou na pesquisa e sinaliza ao sistema municipal de ensino que essa questão precisa ser discutida de forma crítica e reflexiva, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre esse assunto, uma vez que pode estar desfavorecendo a implementação das políticas educacionais.

Por fim, nesse momento histórico, econômico, político e social de incertezas que se vive atualmente, avista-se que discutir o papel das equipes diretivas escolares na implementação e viabilização do AEE, como uma oportunidade de criar espaços e tempos de discussão e reflexão com o objetivo de propiciar a participação efetiva de professores, demais profissionais da educação e pais no planejamento, organização, discussão e implementação das estratégias e diretrizes da Educação Regular e da Educação Especial de modo articulado, tendo em vista um processo efetivo de escolarização para todos os estudantes. Uma vez que se continua vislumbrando que a escola pública é:

[...] o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Junto a isso, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos [estudantes] pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 60)

Em meio a esses apontamentos, chega-se ao final dessas considerações. Contudo, compreende-se que esse estudo não se conclui aqui, mas pode possibilitar novos caminhos e outros direcionamentos que poderão ser suscitados com base no que foi revelado a partir dos dizeres das equipes diretivas sobre suas compreensões acerca do AEE e suas formas de viabilizá-lo. Um desses caminhos é realizar pesquisas de cunho etnográfico que possibilite observar, no cotidiano das escolas, como se dão as (des)articulações entre Educação Especial e Educação regular. Seriam interessantes, também, pesquisas intervencionistas que articulem formação em serviço, aprofundamento teórico e ação pedagógica, podendo se constituir em um desdobramento deste estudo.

Enseja-se, ainda, que esse estudo possa contribuir com as pesquisas acerca do papel da equipe diretiva no processo de escolarização dos estudantes público da EE, assim como ser propositiva de reflexões sobre a importância de repensar e reorganizar os espaços e tempos das escolas, com a finalidade de assegurar o direito a todos os estudantes de aprenderem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do Coordenador Pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Centro de Referência em Educação. Mario Covas/SEE. SP. 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 24. 10. 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Maria José de Moura. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente**. 2010. 113 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

ARAÓZ, S.M.M. de. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio**. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf> Acesso em: 05 set. 2016.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: _____; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BAPTISTA. Claudio Roberto. SILVA Carla Maciel da. CORREIA Gilvane Belém. **O Atendimento Educacional Especializado: uma Análise de Premissas: Organizadoras e de Contextos de Implementação**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.2, n.1, p. 43-54, Jan-Jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa. Ministério da Educação, 1996.

BASTOS, Luciene Domingos de Souza. **Gestão Democrática da Escola Pública: Questões e possibilidades**. 2012.120 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2002.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. In: BOCK, A. M. B; GOLÇALVES, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez. 2001.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado). 2006. 219 f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

CATANI, Afrânio Mendes. GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Pesquisa com professores de diversas regiões do Brasil sobre temas relativos à profissão docente e ao contexto educacional do país/2015**. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/senado-abre-consulta-publica-sobre- psicologos-as-nas-escolas-publicas/>> Acesso em: 02/10/2016.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. 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 e <<http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 12 jun.2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos olhares** Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de pesquisa**, n. 82, UNICAMP, 2009.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educação e Sociedade. Campinas. V. 28, nº 100, p. 921-946. Out. 2007.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 01/11/2011. 1 v. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EITERER, Carmem. Lúcia.; MEDEIROS, Zulmira. 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

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.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007b.

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. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: **Seminário De Educação Brasileira**. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminarios3/luiz_freitas.pdf> Acesso em: 10 de out. 2016.

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: 10/10/2016.

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.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2013.

_____. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUCK, Andréia Heiderscheidt. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 190 f. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.28, n.52, p. 393-404, mai/ago 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/16093>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos diretores de escola da rede pública**. 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/diretor_escolar.pdf. Acesso em: 13 jun. 2016

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos coordenadores pedagógicos**. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

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 no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles. Et al. (orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CVD/FACITEC, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO. Álvaro Moreira, VIEIRA. Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Universidade Federal de Pelotas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In:_____. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista Educação, v. 32, n. 2, p. 343-356. Santa Maria. 2007.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GRINSPUN. Mírian. P. S. Zippin. Orientação educacional – uma perspectiva contextualizada. In: GRINSPUN. Mírian. P. S. Zippin. **A Prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez. 2008.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores, 1989. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População Estimada para 2015 em Camboriú-SC**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420320&search=santa-catarina|camboriu>>. Acesso em: 02/04/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04/05/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"). **Disponível em:** <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> acesso em 24/10/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Educação especial:** perguntas frequentes. (2011). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>. Acesso em: 03 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Talis:** pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. Relatório Nacional. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/resultados>>. Acesso em: 31 mar. 2016

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELLO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial:** multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR. 2011.

KASSAR,. Mônica de Carvalho Magalhães, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva:** . Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 49-63, 2012.

Jesus, Denise Meyrelles de. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: SOARES, Leônico *et al.* **Textos selecionados do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de, ALVES, Edson Pantaleão. **Serviços Educacionais Especializados**: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Professores e Educação Especial: formação de professores em foco. Porto Alegre: Mediações, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa**: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Anais. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.

LEITE, Hilusca Allves, PASQUALINI, Juliana, EIDT, Nádia Mara, TULESKI, Silvana Calvo. A Desatenção Medicalizada: Uma questão a ser enfrentada pela psicologia e Educação. In: BARROCO. Sonia Mari Shima, LEORNADO. Nilza Sanches Tessaro, SILVA. Tânia dos Santos Alvarez da. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6 ed. rev. e ampl.- São Paulo : Heccus Editora, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. In: **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. nº 13, p. 155-191. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Universidade Católica de Goiás – PUC/Goiás –, Goiânia, Goiás. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIGEIRO, Mercy Rodrigues. **A gestão democrática sob a ótica do dirigente escolar**. Dissertação de Mestrado. 2007. 199 f. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizontes.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** 2007. Disponível em < <http://200.144.189.32/index.php?modulo=akemi¶metro=20411>> Acesso em 10 mar.2016.

LIRA. Eleide Gomes Teixeira, **A Coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais e especiais:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. 2012. 117 f. Universidade do Rio Grande do Norte. Natal.

LOURO. Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: Mary Del Priori (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos) **História das Mulheres no Brasil.** 9.ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LÜCK, Heloisa. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares.** Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Teixeira Carvalho,; PLETSCHE, Márcia Denise. **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão.** Publicado em PLETSCHE, M. D. & DMASCENO, A. Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 30-40, 2011.

MANZINI . Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade.** Revista da Sobama Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36. Disponível em: <file:///C:/Users/PRINT%20HOUSE/Downloads/manzini%202005%20acessibilidade.pdf>. Acesso em: 10/10/2016.

MARCELO, Carlos. **A Identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, vol. 01, nº 1, pp. 109-131, ago/dez. 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. **Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a nova desigualdade social.** São Paulo: Paulus, 140 p. 1997.

MARTINEZ, A. M. La interrelación entre investigación psicológica y práctica. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas, SP: Alínea, 2001, p. 87-112.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. 3. ed. 2. reimp. Bauru, SP: EDIPRO, 2013.

MAZZOTTA. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Campinas. Mercado das Letras: 2013.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira, BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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 n. 33 set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

NUNES, Leila R. d'Oliveira de P.; SOBRINHO, Francisco de P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez./2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org). **Inclusão: intenção e realidade**. Fundepe, p. 1-9. Marília. 2004.

PARO, Vitor. Henrique. **A Utopia da Gestão Escolar democrática**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo, p.51-53, fev. 1987.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. In: Caderno Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 763 – 778, set/dez. 2010.

_____. **Administração Escolar: Introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez. 2016b.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. Estudos & Pesquisas Educacionais, p. 227-288, agost. 2011.

PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO. Allan Rocha; ANDRADE. Patrícia. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão de**

estudantes com necessidades especiais: Fronteiras das experiências de um município brasileiro. VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial. p. 1429-1441. ISSN 2175-960X. Londrina. Nov/2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar:** Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. RJ. NAV: EDUR, 2010.

_____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. (Tese de doutorado). 2009. 254 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRIETO. Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das Políticas educacionais. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. 3.ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

PONTES, João Pedro. Concepção dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In:_____. **Educação Matemática:** Temas de Investigação. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992, pp.185-329.

RANGEL. Mary. Supervisão e Orientação Educacional: Concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL. Mary (Org). **Supervisão e gestão na escola:** Conceitos e práticas de mediação. Campinas. SP. Papyrus, 2013

RENGEL, J. T. S.; CORDEIRO, A. F. M.; STEINER, D. R. **Identidade docente e inclusão escolar:** um estudo sobre a produção acadêmica brasileira (2008-2014). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Trabalhos completos. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17734_7690.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

ROSSATO. Solange Pereira Marques, LEORNADO. Nilza Sanches Tessaro. Queixa Escolar e Educação Especial. In: BARROCO. Sonia Mari Shima, LEORNADO. Nilza Sanches Tessaro, SILVA. Tânia dos Santos Alvarez da. **Educação Especial e**

Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem. 2012.

ROSSETTO, Elisabeth. **Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.** Revista Educação Especial. Santa Maria. vol. 28, núm. 51, enero-, pp. 101-114. abril, 2015.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, 2006.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão Escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios.** Dissertação de Mestrado. 2011. 90 f. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo.** Tese (Doutorado). 2012. 301 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente.** Dissertação de Mestrado. 2016. 112 f. Universidade da Região de Joinville. Joinville.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas. SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SAVIANI. Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação.** Dissertação de Mestrado. 2012. 595f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

SILVEIRA. Selene Maria Penafortte. **Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança.** Universidade Federal do Ceará. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Nacional da ANPEd em 2012. GT 15 – Educação Especial. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>>. Acesso em: 10/10/2015.

SILVEIRA. Selene Maria Penafortte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa – ação colaborativa no meio escolar.** Tese (Doutorado) 2009. 277f. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em: 02. nov. 2016.

TEZANI. Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso: em: 02.nov.2016.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios.** Fortaleza: Eduece, 2006.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2013.

VASQUES, Carla Karnoppi. O diagnóstico e a Escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015

VAZ. Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no brasil: concepções em disputa.** Dissertação de Mestrado. 2013, 237 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: _____. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105- 118.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa, VITALIANO, Célia Regina. **Papel da Gestão Pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina. Trabalho apresentado na IX ANPEd SUL, 2012.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. Dissertação de Mestrado. 2013. 164 f – Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2013.

ZIEGER, Lillian. Os Saberes e Fazeres da Supervisão Educacional: Perspectiva teórico-práticas. In: **Supervisão e Gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação**. RANGEL, Mary (Org). Campinas, SP: Papyrus: 2013.

LEGISLAÇÃO

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13. mar. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13. mar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.**

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, De 15 De Maio De 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466,** de 12 de dezembro De 2012.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 25, DE 19 de junho de 2012.** Dispõe sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. 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).

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador programa escola acessível. 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>. Acesso: 10/10/2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE/Nº 19/2013 de 21 de maio de 2013**.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. 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. Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012**.

_____. 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. Relação das **escolas a serem contempladas com os recursos do PDDE Acessibilidade nos anos de 2012 e 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17428>. Acesso em: 14 out. 2016a.

_____. Ministério da Educação. **Recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Escola Acessível às Redes Estadual e Municipal de Ensino de Camboriú em 2011, 2012, 2013.** Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), módulo público. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=municipio&muncod=4203204>> Acesso em 17/10/2016b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/ 2014/ MEC/SECADI/DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva 2015.**

_____. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CAMBORIÚ. **Lei Complementar Nº 19/2008.** Dispõe Sobre a elaboração do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério Público Municipal De Camboriú – SC.

_____. **LEI Nº 2832/2015.** Institui o Plano Municipal de Educação – PME, em conformidade com o art. 190 da Lei orgânica do Município de Camboriú.

SANTA CATARINA. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBORIÚ. **EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 025/2013.** Abre inscrições para o concurso público para os cargos elencados no Anexo I, parte integrante deste edital, em conformidade com as Leis Complementares nº 040/2012, nº 19/2008, nº 48/2013 e nº 066/2013 e suas alterações.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 49, de 24 de abril de 1992.** Dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Estadual, reformula a sistemática de Progressão Funcional, institui a Gratificação de Permanência, os Prêmios Mérito Gerencial e de Assiduidade e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 12.773, de 1º de dezembro de 2003.** Institui o Programa Leitura de Jornais e Revistas em Sala de Aula, como atividade multidisciplinar, nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio no Estado de Santa Catarina

_____. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE. de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta à equipe diretiva escolar



CARTA À EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR

Prezados (as) Participantes,

Convidamos vocês a participarem, como voluntários(as) anônimos(as), da pesquisa desenvolvida pela mestrande Neusa Denise Marques de Oliveira, vinculada a 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 investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre Atendimento Educacional Especializado, e, suas formas de viabilizá-lo.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a pesquisa intitulada “A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interloquções Possíveis”, que está sob a 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. Coloco a disposição meus dados (e-mail: ndmoliveira@bol.com.br e telefone (47) 92903131), no intuito de sanar quaisquer dúvidas que surgir.

Desde já agradeço sua imprescindível colaboração e informo-lhe que serão assegurados sigilo de identidade e a privacidade de dados confidenciais na pesquisa.

Atenciosamente,
Neusa Denise Marques de Oliveira

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados



QUESTIONÁRIO

EIXO I – PERFIL DA EQUIPE DIRETIVA

1. **Ano de Nascimento:** _____

2. **Qual sua função na escola?**

a) Diretor Diretora

b) Assessor/ diretor Assessora de diretora

c) Coordenador Pedagógico/Supervisor Coordenadora Pedagógica/Supervisora

d) Orientador Educacional Orientadora Educacional

e) Outro. Qual?

3. **Qual 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)

Curso: _____ Ano que concluiu: _____

Curso: _____ Ano que concluiu: _____

Curso: _____ Ano que concluiu: _____

c) Pós – Graduação (Mestrado)

Curso: _____ Ano que concluiu: _____

d) Pós – Graduação (Doutorado)

Curso: _____ Ano que concluiu: _____

4. **Você já atuou como professor de sala de aula?**

a) Sim.

b) Não

5. Quanto tempo:

6. Na sua trajetória como docente, teve alguma experiência com estudante com deficiência?

a) () Sim

b) () Não

7. Qual sua carga horária hoje, na função em que atua na Rede Municipal de Ensino? _____ .

8. Quanto tempo de serviço você tem na função em que ocupa atualmente na Rede Municipal de ensino? _____

9. Você pertence ao quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino?

a) () sim

b) () Não

10) Como você ingressou na função em que ocupa em sua escola?

a) () Por Convite

b) () Por Concurso público

c) () Por indicação

d) () Remanejado (a)

e) () Eleição

f) () Outro. Qual? _____

EIXO II- COMPREENSÃO DA EQUIPE DIRETIVA SOBRE O AEE.

11. Qual sua compreensão sobre o atendimento educacional especializado?

12. Quem são os estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado?

13. A escola em que você atua, trabalha com Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- a) () Sim b) () Não. Por quê:

14. Em caso afirmativo:

a) () É uma escola Pólo, o atendimento ocorre na própria escola, atendendo _____ estudantes de _____ escolas.

b) () Atende somente estudantes desta escola. Por quê:

15. Em caso negativo. Como ocorre em sua escola o atendimento aos estudantes público alvo do AEE?

16. A escola em que você atua possui acessibilidade arquitetônica (rampa, corrimão...) que atendam os estudantes público alvo do AEE?

a) () Sim. Em caso afirmativo. Comente quais? _____

b) () Não.

17. A escola em que você atua possui recursos materiais e pedagógicos que atendam os estudantes público-alvo do AEE?

a) () Sim. Em caso afirmativo. Comente quais? _____

b) () Não

18. Você teve alguma formação com temas relacionados ao AEE?

() Sim. Comente:

() Não.

19. Qual sua compreensão sobre o trabalho do professor de AEE?

20. Que ações são de sua responsabilidade para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado?

21. Na escola em que você atua como se dá a participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola. (conselho de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros).

22. Na sua escola quem acompanha e auxilia o professor de AEE?

23. O professor do AEE, que atende sua escola faz parte do quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino?

- a) () sim
b) () Não
c) () Não tenho esta informação.

EIXO IV – PROJETO PEDAGÓGICO E O AEE

25. A escola em que você atua possui um projeto pedagógico?

- a) () Sim
b) () Não

26. O atendimento educacional especializado está contemplado no projeto pedagógico de sua escola?

- a) () Sim
b) () Não

27. A escola em que você atua quais os maiores desafios da equipe

diretiva relacionados ao Atendimento Educacional Especializado?

APÊNDICE C – Matriz de referência

Quadro 17. Matriz de referência

| Objetivos da pesquisa | Categorias | Questões a serem abordadas | Perguntas do questionário relacionadas |
|--|--|---|--|
| <p>- Revelar a compreensão da equipe diretiva escolar acerca do serviço de AEE e do público-alvo da EE.</p> <p>- Evidenciar o que a equipe diretiva escolar conhece sobre o trabalho do professor do AEE</p> | <p>O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado</p> | <p>O serviço em si; o público alvo da EE e o trabalho docente</p> | <p>11. Qual sua compreensão sobre o atendimento educacional especializado?</p> <p>19. Qual sua compreensão sobre o trabalho do professor de AEE?</p> <p>21. A escola em que você atua qual a participação do professor de AEE nos processos coletivos da escola. (conselho de classe, reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares, entre outros).</p> <p>22. Na sua escola quem acompanha e auxilia o professor de AEE?</p> <p>23. O professor do AEE, na sua escola faz parte do quadro efetivo de servidor público da Rede Municipal de Ensino?</p> <p>12. Quem são os estudantes público alvo da Educação Especial?</p> <p>13. Na escola em que você atua, trabalha com Atendimento Educacional Especializado (AEE)?</p> <p>14. Em caso afirmativo: a) () É uma escola Polo, b) () Atende somente estudantes desta escola.</p> <p>15. Em caso negativo. Como ocorre em sua escola o atendimento aos estudantes público alvo do AEE?</p> |
| <p>- Identificar os procedimentos que têm sido adotados pela equipe diretiva escolar na implementação e viabilização do AEE.</p> | <p>As condições de acessibilidade nos espaços escolares e o papel da equipe diretiva frente a viabilização do Atendimento Educacional Especializado</p> | <p>O papel da equipe diretiva;</p> <p>Acessibilidade arquitetônica;</p> <p>Recursos materiais e pedagógicos;</p> <p>Se o AEE está contemplado no Projeto político-pedagógico e;</p> | <p>20. Que ações são de sua responsabilidade para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado?</p> <p>16. A escola em que você atua possui acessibilidade arquitetônica (rampa, corrimão...) que atendam os estudantes público alvo do AEE?</p> <p>17. A escola em que você atua possui recursos materiais e pedagógicos que atendam os estudantes público-alvo do AEE?</p> <p>25. A escola em que você</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | Desafios na viabilização do serviço e formas de superá-lo. | atua possui um projeto pedagógico? 26. O atendimento educacional especializado está contemplado no projeto pedagógico de sua escola? 27.A escola em que você atua quais os maiores desafios da equipe diretiva relacionados ao Atendimento Educacional Especializado? |
|--|--|--|---|

Fonte: Primária (2016).

ANEXOS

ANEXO I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú

ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBORIÚ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Camboriú, 24 de julho de 2015.

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que a equipe diretiva escolar, composta pela direção, coordenação pedagógica/supervisão e orientação educacional, participem da pesquisa “Concepção da equipe diretiva escolar em relação ao atendimento educacional especializado”, da mestranda Neusa Denise Marques de Oliveira, 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 concordo com o mesmo.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação da equipe diretiva escolar, bem como o nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada à privacidade quanto às informações que identifiquem a equipe diretiva escolar que participarem da pesquisa.

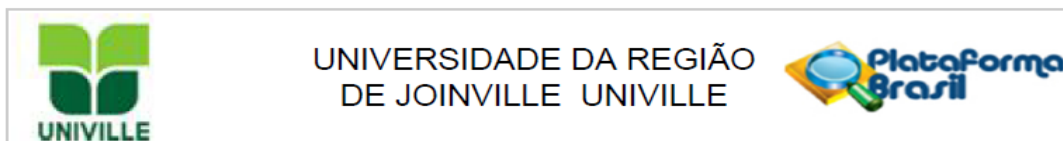
Concordo que os resultados desta pesquisa possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos sujeitos participantes e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,



Celi Ultrera Stevanin
Coordenadora Pedagógica da Secretaria
Municipal de Educação de Camboriú

ANEXO II – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÃO DA EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: Neusa Denise Marques de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48288115.1.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.223.024

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, está vinculada ao programa de Mestrado em Educação.

A folha de rosto da CONEP está corretamente preenchida e sinaliza pesquisa em 45 sujeitos. O termo de compromisso na Folha de Rosto é assinado pela profa Dra Marcia de Souza Robold, coordenadora do Curso.

A pesquisa adotará como metodologia a abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados será adotado como instrumento o questionário, as respostas destes serão analisadas por meio da análise de conteúdo. Será realizada nas escolas de ensino fundamental do município de Camboriú, serão convidados a participar desta pesquisa os profissionais que compõe a equipe diretiva nas escolas. A coleta de dados será realizada junto às escolas localizadas nas regiões de Camboriú (Norte, Sul, Leste e Oeste), sendo doze localizadas em áreas urbanas e três em áreas rurais. A população pesquisada é formada por 45 profissionais que fazem parte da equipe diretiva nas escolas, composta pela direção, supervisão/coordenação pedagógica e orientação escolar. O contato com esses profissionais será realizado a partir de autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice V). O agendamento com as escolas será realizado mediante carta-convite.

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



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.223.024

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estabelece como critério de inclusão para participação do questionário, os profissionais da equipe diretiva, composta pelo diretor, supervisor/coordenador pedagógico e orientador, que atuam nas quinze Escolas da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, não havendo outro critério que não seja este. Os documentos resultantes da pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, por um período de cinco anos e depois serão descartadas, sendo, posteriormente transformado em papel picotado e enviado para reciclagem. O cronograma é apresentado e indica início da pesquisa em setembro. Orçamento está descrito e sinaliza que as despesas serão custeadas pela pesquisadora.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta-se na forma de convite e está adequado para os propósitos da pesquisa.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi encontrado conflito de interesse que impeça a realização da pesquisa.

O projeto "CONCEPÇÃO DA EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", sob CAAE 48288115.1.0000.5366 do (a) pesquisador(a) Neusa Denise Marques de Oliveira, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio 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 |
|----------------|---------|----------|-------|----------|
|----------------|---------|----------|-------|----------|

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

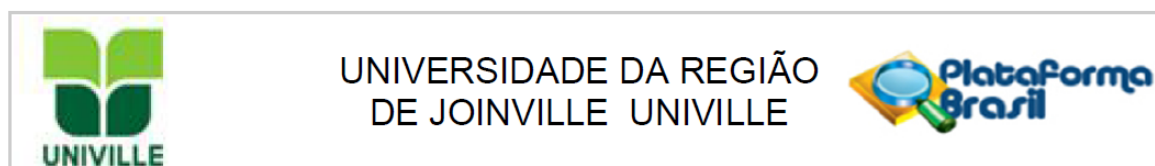
CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 1.223.024

| | | | | |
|---|---|------------------------|--|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.doc | 17/07/2015 20:46:34 | | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_556752.pdf | 24/07/2015 14:13:29 | | Aceito |
| Outros | Declaração de Instituição Coparticipante.pdf | 07/08/2015 12:18:17 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto Comite de etica-.docx | 14/08/2015 08:04:15 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de Rosto.pdf | 14/08/2015 07:45:19 | | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_556752.pdf | 14/08/2015 08:06:32 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 11 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

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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 mestrande Neusa Denise Marques de Oliveira, 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, um questionário, serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interloquções Possíveis”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Sendo seu objetivo investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre Atendimento Educacional Especializado, e, suas formas de viabilizá-lo.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder 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 do 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, ou seja, não haverá identificação nominal. Os questionários respondidos durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado. 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 pesquisadora responsável por esta pesquisa, Neusa Denise Marques de Oliveira, pelo telefone (47) 92903131. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-09077 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.

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, 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.

_____, ____ de _____ de 2015.

Participante responsável

Neusa Denise Marques de Oliveira
Pesquisadora

AUTORIZAÇÃO

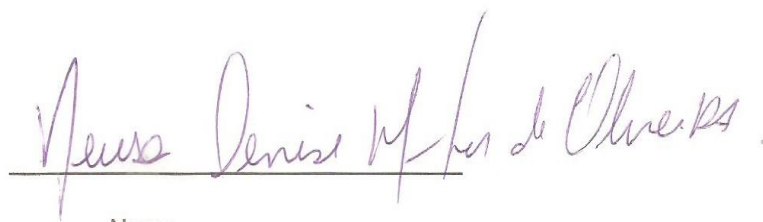
Nome do autor: Neusa Denise Marques de Oliveira

RG: 3319105

Título da Dissertação: "A EQUIPE DIRETIVA ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 06/03/2017.

A handwritten signature in purple ink, reading "Neusa Denise Marques de Oliveira", is written over a horizontal line.

Nome