

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



RELMA UREL CARBONE CARNEIRO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS
INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**São Carlos
Dezembro/2006**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS
INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

RELMA UREL CARBONE CARNEIRO

Tese apresentada para defesa de doutorado como
requisito parcial à obtenção do título de Doutora em
Educação Especial - Área de concentração:
Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof^a. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
Dezembro/2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C289fs

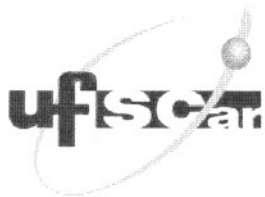
Carneiro, Relma Urel Carbone.

Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil / Relma Urel Carbone Carneiro. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
174 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

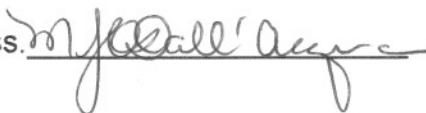
1. Educação especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Gestão escolar. 4. Formação continuada. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Relma Urel Carbone Carneiro**

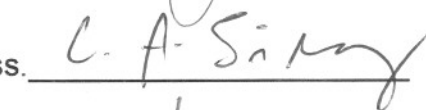
Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
(UNESP – Araraquara)

Ass. 

Profa. Dra. Gilberta Sampaio de Martino
Jannuzzi
(UNICAMP –Campinas)

Ass. 

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior
(UNESP – Marília)

Ass. 

Prof. Dr. Waldemar Marques
(UFSCar – Campus Sorocaba)

Ass. 

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora
(UFSCar)

Ass. 

Aos meus filhos Natália e Vítor, presentes especiais de Deus.

Ao meu marido Marcelo, amor incondicional.

*À amiga Silene (in memoriam), que muito me ensinou sobre a vida ao
morrer.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a ajuda direta e indireta de muitas pessoas, a todas meus agradecimentos e, em especial:

À Deus pelo dom da vida e da sabedoria.

À Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes pela valiosa orientação.

Ao Marcelo incentivador e colaborador constante.

Aos meus filhos, que mesmo não entendendo bem os porquês, me suportaram durante esta trajetória.

Aos meus pais, grandes incentivadores.

Aos meus irmãos pela torcida e amizade.

À minha amiga Eliana Zanata, sem a qual este trabalho talvez nem existisse.

Às amigas Verinha, Morgana, Sandra, Elisandra, Joseli, Verônica e Eliana pelas co-orientações durante as viagens, pelo material bibliográfico compartilhado e pelo socorro nos momentos de cansaço.

Ao Sadao Omote, Claudia Valderramas, Sandra Eli, Ana Elisa, José Pacheco, Vera Capelline e Eliana Zanata pelas contribuições por ocasião da elaboração do questionário.

Às colaboradoras Morgana, Gerusa, Aline Maira, Vera e Eliana pela colaboração efetiva no programa desenvolvido.

Às diretoras de EMEI que participaram da intervenção.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

À equipe do CEDAU, especialmente a pedagoga que participou ativamente.

Aos professores Gilberta Jannuzzi, Celestino Silva Jr. e Júlia Canazza Dall'Acqua, pela ajuda por ocasião do exame de qualificação.

À toda equipe do PPGEEs.

Aos colegas do grupo de pesquisa FOREESP.

Ao professor Henrique pela ajuda técnica.

À Cida pela grande ajuda prática.

À CAPES que através do projeto PROESP financiou esta pesquisa.

Meu eterno agradecimento.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE GRÁFICOS	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE ANEXOS	
APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	24
A GESTÃO ESCOLAR	24
1.1. A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	34
1.2. O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA	48
1.3. A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS	59
CAPÍTULO 2	66
OS CAMINHOS DO ESTUDO	66
CAPÍTULO 3	89
DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	89
CAPÍTULO 4	117
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	117
CAPÍTULO 5	129
RESULTADOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	129
CONCLUSÃO	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS

RESUMO

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

Vivemos em um contexto de uma sociedade globalizada em que mudanças são exigidas em todos os âmbitos na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Paralelamente aumenta a parcela dos excluídos e com isso o discurso da inclusão social toma conta dos debates políticos e educacionais. A escola, como um segmento da sociedade, também tem se deparado com a tarefa de oferecer uma educação de melhor qualidade a todas as crianças. No caso específico da educação de crianças com necessidades educacionais especiais o debate também vem sendo inserido neste novo conceito de escola inclusiva, que seja mais aberta às diferenças. Diante das demandas atuais aponta-se a melhoria na qualificação da equipe escolar como aspecto fundamental para a garantia de transformação que a escola necessita, e a pesquisa nacional sobre inclusão escolar têm atentado para o problema da formação e atuação de professores. Entretanto, é preciso considerar que um papel de liderança por parte do diretor escolar tem sido identificado como um fator primordial na construção de escolas que sejam cada vez mais inclusivas. Considerando portanto, que este papel do diretor requer novos conhecimentos, atitudes, e habilidades para lidar com as condições atuais e as tendências emergentes na educação geral e especial, o presente estudo teve como objetivo discutir as questões referentes a gestão escolar e sua influência na construção de escolas inclusivas, desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação, voltado para diretores de escolas de educação infantil, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar. Primeiramente foi feito um estudo sobre o perfil profissional do diretor de escolas e suas necessidades de formação, por meio do acompanhamento da rotina de trabalho de um diretor durante quatro meses, em 21 visitas para observação e análise da documentação da escola (plano escolar e regimento). Posteriormente foram entrevistadas várias pessoas (a diretora, a professora de um aluno com deficiência, os pais deste aluno e a pedagoga que atendia esta criança em um centro especializado) com a finalidade de conhecer mais o papel do diretor na visão de cada um desses segmentos. A partir dos dados coletados e de conceitos desenvolvidos por autores da área de gestão e inclusão escolar foi elaborado um questionário fechado que foi enviado para todos os 60 diretores da rede municipal de escolas de educação infantil de Bauru, a fim de coletar mais informações sobre as necessidades de formação destes profissionais para atuarem como gestores de escolas inclusivas. Os resultados deste primeiro estudo indicaram que apesar de terem conhecimento legal sobre a política de inclusão escolar, na prática o papel do diretor parecia se caracterizar por uma ênfase nas questões burocráticas da escola, pela centralização nas decisões e desconhecimento de como responder às necessidades educacionais de alunos com deficiências. A seguir foi desenvolvido e implementado um programa de formação em serviço para 41 diretores de escolas de educação infantil. O programa envolveu questões teóricas sobre a problemática da inclusão, e atividades práticas de gerenciamento e solução de problemas decorrentes das dificuldades reais do dia a dia. A avaliação do programa foi efetuada através de: a) testes situacionais de resolução em grupo das mesmas situações problema, no início e no final do programa, b) das narrativas pessoais sobre pessoas com necessidades educacionais especiais coletadas antes do programa, c) das narrativas baseadas em um questionário com cinco questões abertas sobre mudanças ocasionadas após o curso, na percepção dos próprios diretores, e d) um questionário fechado

sobre os aspectos formais do programa. Os resultados indicaram que o programa produziu os resultados esperados nas percepções e atitudes dos diretores, pelo menos no âmbito do discurso. A discussão baseou-se na conclusão de que, embora tais iniciativas de programas de formação em serviço sejam necessárias, elas não são suficientes, pois, a transferência das mudanças nos discursos para as práticas educativas no cotidiano das escolas não é automática, o que sugere que a formação tem que ir além, garantindo acompanhamento através do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana. Enfim, o caminho sugestivo para a mudança parece se centrar no desafiante papel do diretor, que tem que exercer uma liderança firme, mas que ao mesmo tempo deve promover processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Palavras chaves: Educação Especial, Inclusão Escolar, Gestão Escolar, Formação Continuada.

ABSTRACT

CARNEIRO R. U. C. **Establishment of a service on management of inclusive schools for directors of child schools.** 2006. Thesis (PhD in Special Education) – Post Graduation Program in Special Education: UFSCar, São Carlos, 2006.

We live in the context of a global society, in which changes are demanded in all aspects in the search for a better quality of life for mankind. In addition, there is an increase in the proportion of excluded individuals and thus there has been much discussion on social inclusion in political and educational debates. The school, as a segment of society, has also been facing the task to offer a better quality of education to all children. In the specific case of children with special needs, there has also been discussion within the concept of inclusive schools, which should be open to the differences. Considering the current demands, improvements in the qualifications of school teams is fundamental to assure the necessary transformation of schools, and the national research on school inclusion has been contributing to the problem of formation and work of teachers. However, it should be remembered that the leader role played by the school director has been identified as a primary factor for the achievement of increasingly inclusive schools. Thus, considering that this role played by the director requires new knowledge, attitudes and abilities to deal with the current conditions and emerging tendencies in general and special education, the present study aimed to develop, establish and evaluate a training program for directors of child schools, from the standpoint of school inclusion. Initially, a study was conducted on the professional profile of the school directors and their needs, by observation of the work routine of a director for four months, comprising 21 visits for observation and analysis of school records (school planning and statute). Thereafter, several people were interviewed (the director, the teacher of a student with special needs, the parents of this student, and the pedagogue assisting this child at a specialized center) with a view to achieve more knowledge on the role played by the director from the standpoint of each of these individuals. Based on the collected data and concepts developed by authors in the field of school management and inclusion, a closed questionnaire was prepared and sent to all 60 directors of municipal child schools from the city of Bauru, to collect further information on the training needs of these professionals to allow them to work as managers of inclusive schools. The results of this first study indicated that, even though they have legal knowledge on the policies of school inclusion, in practice the role played by the director seemed to be characterized by emphasis on bureaucratic issues of the school, centralization of decisions and lack of knowledge on how to respond to the educational demands of individuals with special needs. Following, a training program was developed and established for 41 directors of child schools. The program comprised theoretical issues on the problem of inclusion and practical activities of management and solution of problems related to the actual difficulties of daily work. The program was evaluated by: a) tests for group resolution of the same problem situations, at onset and completion of the program, b) personal reports on people with special needs collected before the program, c) reports based on a questionnaire with five open questions on the changes observed after the course perceived by the directors themselves, and d) a closed questionnaire on the formal aspects of the program. The results indicated that the program yielded the expected results in the perceptions and attitudes of directors, at least from their reports. Discussion was based on the conclusion that, even though such initiatives of training programs are necessary, they are not sufficient, since the transfer of changes from reports to the educational practices in the daily life of schools is

not automatic, which suggests that training should go further and assure follow-up by collective work and establishment of a culture of collaboration and appreciation of human diversity. Finally, the way to change seems to be focused on the challenging role of the director, who must have a firm leadership yet simultaneously must promote collective processes of planning, organization and development of the political-pedagogical project of the school.

Key words: Special education, School inclusion, School management, Continued education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese do delineamento do estudo	66
Quadro 2	Planos de curso e quadro curricular.	77
Quadro 3	Narrativas pessoais	129
Quadro 4	Soluções dadas pelos diretores para situação I antes e depois do programa	133
Quadro 5	Soluções dadas pelos diretores para situação II antes e depois do programa	135
Quadro 6	Soluções dadas pelos diretores para situação III antes e depois do programa	138
Quadro 7	Soluções dadas pelos diretores para situação IV antes e depois do programa	140
Quadro 8	Soluções dadas pelos diretores para situação V antes e depois do programa	143
Quadro 9	Soluções dadas pelos diretores para situação VI antes e depois do programa	146

Quadro 10	Soluções dadas pelos diretores para situação VII antes e depois do programa	149
Quadro 11	Soluções dadas pelos diretores para situação VIII antes e depois do programa	151
Quadro 12	Soluções dadas pelos diretores para situação XI antes e depois do programa	154
Quadro 13	Carta dos diretores à Secretaria de Educação	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de diferentes categorias de deficiências atendidas nas escolas	114
Gráfico 2	Quantificação das escolas quanto ao atendimento a alunos com deficiência	115
Gráfico 3	Categoria 1: Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência	116
Gráfico 4	Categoria 2: Elaboração do projeto político pedagógico da escola	118
Gráfico 5	Categoria 3: Conhecimento sobre gestão inclusiva	119
Gráfico 6	Categoria 4: Conhecimento e aplicabilidade legal	121
Gráfico 7-	Categoria 5: Especificidades das deficiências	122
Gráfico 8-	Categoria 6: Gerenciamento de equipe	123
Gráfico 9	Categoria 7: Implementação de adaptações curriculares de grande porte	125
Gráfico10	Categoria 8: Avaliação de gestão inclusiva	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos diretores que responderam o questionário quanto à idade e tempo de experiência de trabalho na escola.	81
Tabela 2	Caracterização dos diretores que responderam o questionário quanto a formação acadêmica	81
Tabela 3	Respostas dos diretores à questão: Qual era sua opinião sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil antes de fazer esse curso?	156
Tabela 4	Respostas dos diretores à questão: Com as informações e vivências proporcionadas por este curso houve alguma modificação em sua opinião? Qual (is)?	158
Tabela 5	Respostas dos diretores à questão: Em sua opinião, o que um diretor de EMEI pode fazer para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?	158
Tabela 6	Respostas dos diretores à questão: Discrimine os pontos positivos e negativos que fizeram parte do curso	159
Tabela 7	Respostas dos diretores em relação à questão: Na minha opinião este curso serviu para...	160
Tabela 8	Frequência de categorias de avaliação (1 = fraco, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo) para cada um dos aspectos dos quatro quesitos (docente, didática, conteúdo e infra estrutura) do curso segundo avaliação dos diretores	161

LISTA DE SIGLAS

DUDH - Declaração Universal Dos Direitos Humanos

DMET - Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos

DS - Declaração De Salamanca

LDBEN- Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

PCN – AC - Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias Para A Educação De Alunos Com NEE

PNE - Plano Nacional De Educação

DNEEEB - Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica

RCNEI – EE - Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil Estratégias E Orientações Para A Educação De Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais

HRAC – USP – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais – Universidade de São Paulo

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEDAU – Centro Educacional do Deficiente Auditivo

GP – FOREESP – Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

NEE – Necessidades educacionais especiais

USC – Universidade do Sagrado Coração

CEDALVI – Centro de Desenvolvimento da Audição Linguagem e Visão

ONU – Organização das Nações Unidas

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

REMB – Regimento das Escolas Municipais de Bauru

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Roteiros de entrevistas utilizados na primeira etapa do estudo.

Anexo 2- Questionário investigativo.

Anexo 3- Proposta do Programa de Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil.

Anexo 4- Situações Problema – Casos Fictícios.

Acredito que deficiências existem de todos os tipos: não saber ouvir o outro que está ao nosso lado, falar mal das pessoas, só pensar em si mesmo, tratar mal as pessoas que nos pedem ajuda, deficiências que já caminham conosco há muitos anos, que nos foram passadas de vida após vida, e não é de uma hora para outra que se consegue mudar. É um processo, leva tempo, a reforma é feita de dentro para fora, com bastante consciência e amor.

(registro de uma diretora de EMEI)

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Em 1984 por influência familiar, comecei a cursar o curso de Magistério em nível de 2º. grau em uma escola pública estadual de 1º. e 2º.graus numa cidade do interior do estado de São Paulo. Nesta escola funcionava também uma classe especial para crianças surdas, de forma que às vezes eu os encontrava pelos corredores.

Por ocasião do início do estágio, foi solicitado aos alunos do Magistério que definissem os locais para estágios. Eu estava desmotivada para começar o estágio, pois acreditava que não gostava da área, mas pensei em fazer algo diferente. Solicitei à coordenadora de estágio que permitisse que eu estagiasse na classe especial. Naquela época a educação especial nunca havia sido mencionada no meu curso de magistério e a coordenadora do estágio, mesmo estranhando o pedido, permitiu que eu realizasse parte do meu estágio naquela classe especial para surdos.

Quando iniciei o estágio logo descobri qual seria minha profissão. Posso dizer que foi “amor profissional à primeira vista”. Encantei-me com o trabalho que era desenvolvido ali. A professora da sala acreditava nos alunos e me mostrou que era possível desenvolver um trabalho sério e com resultados positivos. Comecei a me informar sobre onde poderia estudar para ser professora de crianças surdas, e naquele mesmo ano, antes de terminar o último ano do magistério, fui cursar Pedagogia em Marília na UNESP, com o intuito de fazer habilitação em educação especial na área de deficientes da áudio-comunicação.

O início foi um pouco difícil, pois com 17 anos, nunca havia viajado sozinha, e agora me via estudando em uma cidade estranha, com o agravante de não ter recursos financeiros para me manter fora de casa. Resumindo, até em sala de aula eu morei, participando de um movimento estudantil que pleiteava a construção de moradia estudantil para os alunos carentes. Esta experiência também foi válida em minha vida e tive oportunidade de morar, no último semestre do meu curso, no prédio construído pela reitoria da UNESP para ser a moradia dos estudantes.

Nos dois primeiros anos do curso tive bolsa de estudos oferecida pela própria universidade para alunos carentes e, nos dois últimos anos tive bolsa de iniciação científica sob a orientação do professor Dr. Sadao Omote, oportunidade ímpar de então me envolver com pesquisa.

A habilitação em educação especial foi tudo o que eu esperava e durante o curso me senti realizada. Em 1990 me formei e em 1991 assumi uma classe especial para deficientes

auditivos em uma outra cidade do interior do estado. Logo os problemas começaram a surgir, e o trabalho no cotidiano escolar foi se mostrando cada vez mais difícil. Estávamos numa época em que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda não tinha sido cogitada. Vivíamos a realidade das classes especiais que buscavam a preparação do aluno para posterior ingresso na classe comum. Entretanto essas classes eram desacreditadas pela equipe escolar, e os alunos muitas vezes há vários anos na escola desmotivavam-se e o objetivo de ingressar numa classe comum nunca era atingido.

Apesar das dificuldades eu vivia a euforia dos vinte e um anos e a vontade de transformar, própria dos recém formados. Aos poucos fui me inteirando da rotina escolar e com um pouco de audácia pude atingir algumas conquistas em meu trabalho na classe especial. Tive uma formação totalmente oralista, e acreditava que a educação de surdos envolvia o trabalho de reabilitação auditiva e oral, ancorado na amplificação sonora e em exercícios de estruturação de fala. Desta forma entendia que todos os alunos precisavam ser aparelhados para que eu conseguisse desenvolver um bom trabalho educacional.

Assumi duas classes de educação especial, nos períodos matutino e vespertino, mas meus alunos não tinham aparelhos e nem condições para adquiri-los. Solicitei doação à prefeitura municipal, mesmo sem a concordância do diretor da escola em que atuava, e todos os alunos ganharam aparelhos de amplificação sonora individual e acompanhamento da fonoaudióloga da prefeitura. Enfim, trabalhei muito para buscar atingir todos os objetivos em que acreditava.

Ao final de dois anos e meio de trabalho, prestei um concurso para trabalhar no Centro Educacional do Deficiente Auditivo – CEDAU – USP – Bauru. Fui aprovada e novamente muitas mudanças, de cidade e de trabalho. No CEDAU conheci uma outra realidade. Todas as crianças tinham aparelhos de amplificação e algumas já estavam sendo favorecidas com o implante coclear. Tive oportunidade de trabalhar com crianças diagnosticadas mais precocemente, o que favorecia muito o trabalho de reabilitação. Participei de vários cursos e encontros que ajudaram em muito na minha formação.

Em 1998 ingressei no Mestrado pela USP – Bauru, e trabalhei com uma questão de pesquisa que me intrigava desde a graduação, que se relacionava a aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança deficiente auditiva/surda. Apesar de ser uma área que continua me fascinando, diante da minha prática profissional de acompanhamento das crianças na escola comum, e da notória dificuldade da mesma em atender as necessidades diferenciadas

das crianças deficientes, resolvi direcionar meu doutorado para a questão da construção da escola inclusiva, que era o problema mais cogitado na época.

A docência no ensino superior, que aconteceu logo após a defesa do Mestrado, foi outro presente que me aconteceu, e hoje me sinto realizada podendo compartilhar minhas experiências na educação especial e em poder auxiliar os alunos na busca dessa educação tão sonhada, que seja igual em oportunidades para todos, mas que saiba respeitar as diferenças e as entenda como fator de enriquecimento humano.

INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI. Vivemos em um contexto de uma sociedade globalizada, em que mudanças são exigidas em todos os âmbitos na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Discutimos mundialmente sobre a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, políticas econômicas, sociais, de saúde etc. Discutimos também como fazer políticas educacionais mais justas. Enfim, no mundo todo discute-se uma forma de organização da sociedade em que seus cidadãos possam viver plenamente sua cidadania, com todos os deveres e direitos que tal plenitude abarca.

Dentro deste contexto, o discurso da inclusão social tomou conta dos debates políticos e educacionais. Como desenvolver e manter esta sociedade globalizada e igualitária considerando tantas minorias diferenciadas e desigualdades sociais que a compõe?

Neste estudo vamos nos ater à discussão da inclusão no âmbito escolar, entendendo que este é apenas um dos caminhos que leva a grande meta da inclusão social. No entanto, este é um caminho essencial a ser trilhado, pois na escola podemos desfazer mitos e construir imagens, de forma consciente e consistente.

Fazendo mais um recorte, vamos discutir mais detalhadamente a inclusão de crianças com deficiência na escola, entendendo também que este é apenas um dos grupos minoritários que compõem esta grande sociedade. Porém, um grupo que ainda tem pouca voz e muita urgência.

Na atualidade, constatamos que a educação de crianças com deficiência, vive um momento polêmico, tanto no que se refere às melhores estratégias metodológicas como também sobre qual a melhor modalidade de ensino a ser utilizada com eles - se ensino regular ou ensino especial.

De forma global discute-se a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva, em que entre outros, o direito à educação seja garantido a todos, deficientes ou não.

A educação especial brasileira está tentando se modificar, a exemplo de outros países, partindo das instituições especializadas que em sua maioria tinham objetivos predominantemente terapêuticos ou assistencialistas (que ainda subsistem) e, caminhando para uma forma de atendimento educacional que se afina com as propostas de uma escola única para todos, que seja aberta às diferenças e que as entenda como forma de enriquecimento coletivo.

Estamos vivendo um momento de transição na tentativa de deixar o paradigma da integração, fracassado principalmente por centrar no deficiente as dificuldades, e por pressupor a sua reinserção na estrutura normal da sociedade após um período de normalização e, começando a criar o paradigma da inclusão, que pressupõe a inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural em ambientes comuns nos quais terão todas as suas necessidades satisfeitas (Aranha, 2001, p 12 e Stainback e Stainback, 1999, p. 11).

Conforme aponta Prieto (2002, p. 48), com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi reafirmado na legislação maior do país o direito dos portadores de deficiência à educação, preferencialmente na rede regular de ensino e a garantia do atendimento educacional especializado (Artigo 201, Inciso III da CF/88).

Ao tratar da educação especial, a nova LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59 assegurou aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades educacionais.

Considerando cada uma dessas garantias diferenciadas, encontramos a necessidade do estabelecimento das adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Adaptações curriculares de pequeno porte são de responsabilidade exclusiva do professor e, as adaptações de grande porte, seriam de responsabilidade de toda a equipe escolar.

Para atender as mais variadas necessidades especiais dos alunos, adequações se mostram necessárias em diferentes níveis do planejamento educacional como no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do MEC, Secretarias de Estados e Municípios), nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas e no Plano de Ensino do Professor.

Podemos perceber a partir de então, que entre outros aspectos, é crucial o papel do diretor da unidade escolar no estabelecimento de tais adequações, na participação na construção do Plano Municipal de Educação, no gerenciamento no que se refere à elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola e, no caso das escolas de educação infantil que não contam com a figura do coordenador pedagógico, no acompanhamento do plano de ensino do professor.

A escola do ensino regular já vem recebendo alunos com deficiência, mas muitas questões precisam ser colocadas sobre a efetividade do processo ensino-aprendizagem, pois a inclusão vai além da mera inserção para produzir socialização. Ela pressupõe modificações na dinâmica escolar para que as necessidades de todos os alunos sejam satisfeitas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40), encontramos a seguinte definição de escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Ao se discutir a inclusão escolar é necessário considerar, entre outros elementos, a formação de recursos humanos, políticas públicas, a necessidade de uma mudança importante nos sistemas, etc. Considerando a formação de recursos humanos, foco do nosso estudo, observamos a partir da pesquisa bibliográfica na literatura nacional, uma maior preocupação com a formação dos professores (CARVALHO, 2000, PRIETO, 2003, CAPELLINE, 2004, ZANATA, 2004) e poucos estudos envolvendo o diretor (TEZANI, 2004, BITES, 2005, BITAR, 2006) nesses estudos embora citado, o diretor não era o foco do estudo. Stainback & Stainback (1999, p. 129) falam da ambigüidade da expectativa dos diretores escolares, porque embora se espere que eles liderem o processo de mudança, também se espera que mantenham a estabilidade dos sistemas.

Considerando-se a necessidade de produzir conhecimento sobre como preparar os diretores para que estes participem ativamente do processo de construção de escolas inclusivas, buscamos neste estudo investigar tais profissionais, entender sua realidade e necessidades e indicar alguns caminhos possíveis para sua instrumentalização, de forma que possam liderar mudanças em nosso sistema educacional, buscando a tão almejada escola para todos.

CAPÍTULO 1

A Gestão Escolar

A sociedade brasileira, a exemplo de outras sociedades envolvidas pela globalização, está vivendo uma mudança de paradigmas existentes nas mais variadas áreas de ação política, social e educacional.

Na administração da educação, surgiu o conceito associado à idéia de democratização do ensino, que é a gestão escolar. Com esse novo conceito, que é extensivo a todos os segmentos do sistema educacional, entende-se o papel do diretor, alvo primeiro de nosso estudo, não como responsável único pelas decisões que envolvem a escola, mas como um articulador que envolve toda a equipe escolar em busca da melhoria do processo educacional. Assim,

“O termo gestão democrática ganhou destaque no contexto educacional brasileiro por intermédio da nova LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/96). Quando se fala em gestão, não se trata apenas de controlar recursos, coordenar funcionários e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais positivos e significativos”. (VIEIRA E GARCEZ, 2004, p. 31)

Essa concepção de gestão engloba vários aspectos do processo educativo, permeando as questões políticas e pedagógicas.

Conforme autores como Romão e Padilha (2001.p. 91-102), muitas vezes a administração escolar se envolve muito mais com os aspectos burocráticos da escola e acaba se distanciando das questões educacionais.

A afirmação de que é difícil administrar a escola sozinho, feita por muitos diretores, denuncia o isolamento do dirigente escolar enquanto responsável único e último pela instituição educativa, o que, muitas vezes, independe de sua vontade, mas não de seu cargo. Este formato de administração levou ao distanciamento as questões propriamente administrativas das pedagógicas, e os diretores administradores a se distanciarem da função primordial da escola, a saber, o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido:

Se o administrador da educação já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é “da administração” e não “da educação”, suas decisões não serão inspiradas nem pela “ciência prática da educação”, que desconhece, e nem pela “práxis educacional”, em que não se reconhece. Não haverá como concretizar em sua escola a dialética da Pedagogia e da Educação, se ele como “administrador” não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 74).

Este modelo de administração passa a ser questionado com o surgimento do movimento de crítica política ao sistema educacional e à escola, por entender que desta forma a escola estaria reproduzindo as relações sociais capitalistas. Em contraste a esta forma de administração escolar, surge o período de busca da transformação desta forma de administração em uma gestão participativa e democrática da educação.

Ao comentar a proposta de gestão participativa e democrática como um princípio assegurado pela LDB Lima (2005, p. 89) complementa:

A proposta da Lei é a de que a gestão da escola esteja a serviço do trabalho pedagógico, e não o contrário. Assim, as funções administrativas passam a servir como subsídio para que a escola invista na qualidade do processo educativo.

O termo gestão participativa, como a palavra já diz, significa a participação de todos os envolvidos no gerenciamento do processo. Na escola significa dizer, que o gerenciamento é função não só do diretor, mas dos professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade.

Discutir, no entanto, a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional não é tão simples como possa parecer. Apesar de acharmos que entendemos o termo participação compreendendo-a numa perspectiva sociológica, política e pedagógica é algo bastante complexo. Conforme Gutierrez (2004, p.7), “... participar faz referência à possibilidade de um indivíduo incorporar as práticas e características de um grupo mais amplo, de forma a vir a ser reconhecido e aceito como parte ou membro dele”.

Porém, a participação por si só não garante um processo transparente, ético e eficiente. É possível a partir de um grupo aparentemente participativo, manipular decisões de forma a garantir interesses alheios. Esse autor afirma que é possível que decisões corretas e eficientes surjam de

procedimentos burocráticos, centralizados ou autoritários, assim como propostas anti-éticas ou absurdas sejam legitimadas a partir de processos participativos.

Desta forma, a gestão participativa pode não garantir verdadeiramente mudanças nas relações escolares de forma a provocar melhorias, mas, esse objetivo pode ser buscado mesmo diante das dificuldades. Isto também não significa dizer que a escola deixará de ser uma instituição burocrática, com regras formais a serem seguidas por todos e onde a autonomia e independência são relativas. Mas, podemos dizer que é possível construir uma cultura de colaboração capaz de integrar os membros de forma a buscarem juntos melhorias para a escola como um todo, independente de interesses pessoais.

A participação tem que ser voluntária, pois em um grupo de trabalho em que alguns sujeitos estão presentes em virtude da obrigatoriedade não é possível realizar um trabalho realmente participativo. Gutierrez (2004, p. 35), salienta ainda, que o sujeito social agente da ação educativa é resultado do meio do qual advém, e que temos um meio que não privilegia a participação e sim que valoriza o líder implacável, o autoritarismo e a submissão ao autoritarismo. No entanto, é possível superar essas formas de atuação, porque temos um enorme potencial de criar experiências novas, principalmente na educação, capazes de incentivar a participação responsável dentro de grupos.

Segundo Dourado (2004), a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de forma diferente e querem coisas diferentes. Fazer democracia significa aprender a discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, muitas vezes superando obstáculos e divergências, por meio de diálogos, para a construção de propósitos comuns. Na escola também é assim, pois encontramos divergências de opiniões.

O termo gestão participativa e democrática supõe que a tomada de decisão se faz por todos os participantes e não apenas pelo diretor. Conforme Romão e Padilha (2001, 91-102), vários são os componentes da gestão participativa e democrática no ensino público para garantir eficácia na educação. Entre outros podemos destacar a capacitação para a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares e da comunidade nos destinos da escola pública.

A gestão participativa e democrática não é processo simples de curtíssimo prazo, mas também não é processo tão complexo ou irrealizável, de prazo interminável. Significa dizer que ele se constituirá numa ação, numa prática a ser construída na escola. Ela acontecerá se associada à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, à implantação de Conselhos de Escola que

efetivamente influenciem a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público.

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político-pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade.

Esse conceito abrangente de “direção” inclui, portanto, mais do que os aspectos administrativos estando, também, presente nos planos da escola, nos programas, nos métodos, nos materiais didáticos, no acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, na assistência pedagógica-didática aos professores, no treinamento dos docentes em serviço, no trabalho com as famílias e com a comunidade e, sobretudo, nas atividades de ensino, aprendizagem e educação dos alunos que se realiza na sala de aula. (LIMA, 1995, p. 38).

Portanto o diretor-articulador deve exercer sempre uma liderança na escola, mas uma liderança democrática que seja capaz de dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos nas instâncias próprias da unidade que dirige, como, por exemplo, no Conselho de Escola, nas Associações de Alunos etc. Isso não significa abrir mão de responsabilidades ou das funções inerentes ao seu cargo, entre os quais podemos citar a função educativa, a função de mobilizador da equipe docente, a função de liderança eficaz, a função da gestão administrativa, entre outras.

Mas o que vem a ser direção? Costuma-se, por falta de definição, confundir direção com autoritarismo. Autoritarismo é exacerbação de autoridade, é abuso de poder, é a expressão individualista de interesses pessoais que não refletem os interesses coletivos. ... Direção é a função que assegura a manutenção de uma estrutura e o regime de atividades na realização de um programa/projeto. É uma influência consciente sobre determinado/específico contexto com a finalidade de ordenar, manter, aperfeiçoar e desenvolver uma programação planejada e projetada coletivamente. A direção está, portanto, condicionada à natureza da instituição social, que é a escola ou sistema educacional, e ao caráter social do trabalho... A direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que

reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer.(FERREIRA, 2003, p.112-113)

A idéia de participação coletiva no gerenciamento da escola, não tira do diretor seu papel de líder. Ele continua sendo o responsável por articular as questões relativas à administração com aquelas referentes ao processo pedagógico. È o diretor quem vai mobilizar a escola para o trabalho participativo. Assim,

A direção, no sentido mais estrito, implica conseguir das pessoas o que elas devem fazer e conseguir que elas o façam da melhor maneira possível. Se as pessoas não conhecem os objetivos a alcançar, os seus esforços serão feitos ao acaso. Portanto a direção se baseia no trabalho conjunto das pessoas, visando orientá-las na direção dos objetivos almejados. (LIMA, 1995, p. 52).

Delors (2003, p.61), afirma que a escola com autonomia propicia uma gestão participativa, por exemplo, com relação a gestão dos recursos, criando comitês representativos (pais, professores, alunos), para a tomada de decisões. A prática da negociação e da conciliação na gestão constitui um fator de aprendizagem democrática, sem falar que a autonomia estimula a inovação.

A gestão participativa e democrática, portanto, requer que toda comunidade escolar esteja envolvida nas ações desenvolvidas na escola. Porém, esta é uma tarefa bastante complexa uma vez que envolve interesses, valores e sentimentos muito diversos. Cabe ao diretor criar estratégias para incentivar as pessoas a se envolverem na vida da escola.

Libâneo (2004), ao falar sobre o trabalho em equipe na escola afirma que a liderança não é um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, e nem tão pouco está ligada ao cargo da pessoa, pois todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional podem desenvolver tal qualidade. Entretanto, continua dizendo que não se pode negar que mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em grande parte da capacidade de liderança de quem está atuando na direção e coordenação pedagógica.

Dourado (2004), apresenta alguns passos importantes para construção de ambientes de participação e mobilização de pessoas. Dentre eles podemos destacar: saber ouvir todas as opiniões, estar atento às solicitações da comunidade, delegar responsabilidades ao máximo

possível de pessoas, mostrar a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo, garantir a palavra a todos, respeitar as decisões tomadas em grupo, valorizar o trabalho participativo, destacar a importância da integração entre as pessoas, desenvolver projetos educativos voltados para comunidade em geral, não só para os alunos, ressaltar a importância da comunidade na identidade da unidade escolar e tornar o espaço escolar disponível para comunidade.

Ao discutir a questão dos papéis dos membros da equipe escolar e sua atuação conjunta para obtenção dos objetivos propostos, Bites (2005, p. 68) afirma:

Nessa perspectiva, é preciso levar em conta a educação como mecanismo social de construção da humanidade do homem, bem como a valorização dos profissionais baseada na relevância de seu papel, nos seus compromissos e na fidelidade com o trabalho que realizam. ... a política educacional, em geral e a de inclusão escolar, deveria constituir o universo das preocupações e das ações desses profissionais, requerendo ação compartilhada como norma filosófica e de atuação. O exercício da gestão incluiria, pois, desde o envolvimento com as atividades peculiares do processo educativo como a participação no Conselho de Escola, Conselhos de Classe, nas reuniões com os pais e com a comunidade, entre outras.

Essas sugestões são algumas formas que associadas a outras, de acordo com a realidade de cada unidade escolar, podem auxiliar o trabalho do diretor na transformação de sua direção em uma gestão participativa e democrática.

Embora anteriormente tenhamos feito uma defesa do conceito de gestão como sendo mais amplo e mais importante no âmbito do gerenciamento das questões educacionais, alguns autores discutem que tal conceito pode estar sendo usado de forma inadequada na medida em que por si só ele não trás modificações nas ações de seus atores. Barroso (1995, p. 51), apresenta uma análise das teorias da administração escolar e faz considerações sobre a implementação da reforma educacional em Portugal, que prevê a mudança do sistema a partir do novo conceito de gestão escolar, e afirma que a gestão pode estar imbuída de uma idéia tecnicista e burocrata e não necessariamente a serviço dessa mudança de paradigma educacional.

... mais do que determinar a “mudança” das formas e processos de gestão das escolas, o que se torna necessário fazer é dar a oportunidade de os actores destas organizações construírem os seus próprios processos de gestão, fazendo deles instrumentos da sua própria acção organizada.

Segundo o mesmo autor, ainda que seja preciso haver normas e regras gerais que norteiem as grandes linhas de orientação para a gestão das escolas, é preciso relativizar a importância da organização formalizada e privilegiar as estratégias locais na busca das soluções dos problemas encontrados pelos envolvidos naquele processo.

Para Barroso (1995, p.52), alguns princípios apontados por ele poderiam orientar uma outra forma de reforma da gestão. A título de exemplo alguns deles seriam:

- Manter a unidade e equidade do serviço público de educação nacional...
- A alteração dos modelos e processos de gestão da escola deve ser inserida num contexto mais vasto de mudança que inclua uma redefinição do papel da administração central, regional e local...
- Desenvolver nas escolas, enquanto organizações, uma cultura participativa e democrática pela valorização de formas directas de participação...
- Privilegiar o exercício indiferenciado e colectivo das funções de gestão, promovendo a qualificação de professores, e de outros elementos da comunidade para o exercício dessas funções...
- Adoção clara do princípio da diversidade e flexibilidade de modelos de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino e das suas comunidades, mas no respeito inequívoco de grandes princípios e normas gerais comuns a todos eles.

Outro ponto fundamental a ser considerado nesse processo é a elaboração conjunta do projeto pedagógico da escola. Existe uma variação na forma de designar tal ação, sendo encontrado em autores variados, projeto político-pedagógico, projeto educativo, proposta pedagógica, projeto educacional, plano diretor etc. Segundo Vasconcellos (2005 p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A elaboração do projeto pedagógico através da participação da coletividade escolar, foi claramente estabelecido pela LDB (BRASIL, 1996), que reconhece na escola um espaço propício e em seus profissionais competência técnica e política suficiente para desenvolver tal tarefa. No entanto, a determinação da lei, apesar de muito importante, não é suficiente para garantir que tal prática se efetive na rotina escolar. Para que isto aconteça é preciso que a escola conquiste paulatinamente sua autonomia. A construção coletiva do projeto pedagógico, de acordo com a

real necessidade de sua escola, com clareza de objetivos, procedimentos e forma de avaliação, nada mais é do que a expressão de sua autonomia.

Nos dizeres de Marçal (2001 p. 34):

O projeto pedagógico é, portanto, o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação etc.) e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas por seus atores.

Para que a escola passe a usar esse rico instrumento de ação coletiva, consolidando assim uma prática de gestão participativa e democrática, é necessário que sua direção crie espaço e condições, através da negação de ações autoritárias e unilaterais.

Nos dizeres de Libâneo (2004 p. 153):

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

Silva Jr. (2002, p.206), ao tratar da questão de gestão democrática, da consolidação da autonomia da escola e participação efetiva de todos os seus membros, considerou que:

Para a construção da autonomia da escola faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto da discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores. [...] o projeto pedagógico indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar. A constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções.

No entanto, o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. 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. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas, é necessário uma liderança firme capaz de buscar os caminhos necessários para tais encaminhamentos.

Conforme Tezani (2004), é na proposta pedagógica da escola que há união de valores que compõem o todo escolar como professores, pais, funcionários, alunos e comunidade. As escolas consideradas boas são aquelas em que as famílias e as comunidades estão representadas no seu conjunto. A autora afirma ainda:

A escola deve construir sua proposta pedagógica e colocá-la em prática, num processo de ação-reflexão, que exige a participação de todos, comunidade intra e extra-escolar, formando um trabalho de parceria para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a longo e curto prazo. Assim, as organizações escolares se comprometem com os objetivos estabelecidos na sua proposta.

A necessidade de implementação prática do projeto pedagógico da escola, que foi elaborado através da participação de todos, é fundamental para consolidação da gestão democrática, uma vez que na realização do proposto todos os envolvidos terão oportunidade de vivenciar o trabalho do qual é co-responsável. Desta forma, a avaliação dos problemas apresentados também fica mais fácil uma vez todos respondem pelo projeto. De igual forma as melhorias e avanços também são méritos de todos e assim a equipe e a escola crescem.

Dutra e Griboski (2005, p. 12).), também discutem a importância desse movimento de transformação da gestão em consonância com um projeto político-pedagógico participativo. Para elas,

A gestão educacional compreendida como um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, representa um novo paradigma na educação, apresenta novas idéias e orientações a partir da compreensão da rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, da complexidade, da dinamicidade e da ação transformadora da escola. Portanto, o enfoque da gestão fundamentado no diálogo e participação supera a visão educacional singular e simplista e passa abranger um conjunto de responsabilidades de ordem pedagógica, da organização e do financiamento da educação.

Quando se discute gestão participativa e democrática para a construção de uma educação eficaz, nos esbarramos no conceito de autonomia, já mencionado anteriormente, no entanto nem sempre esclarecido. Barroso (1996, p.185), discute tal conceito considerando o que ele chama de “autonomia decretada”, ou seja, uma autonomia prevista na legislação e incentivada pelo sistema, no entanto, nem sempre condizente com a realidade de cada escola. Os princípios que regem a eficácia de um modelo escolar não podem ser transpostos para todas as escolas de forma decretada, sendo assim, construímos um modelo de falsa autonomia, pois os resultados do processo não serão necessariamente favoráveis. Contrariamente, o mesmo autor destaca o conceito de “autonomia construída” que corresponde ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio e que estruturam uma ação organizada em função de objetivos coletivos próprios, ou seja, objetivos relacionados diretamente com a realidade daquele contexto micro, no nosso caso, a unidade escolar.

... a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola.

O autor discute ainda que esta autonomia não pode ser concebida sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem, e que no caso das escolas este é um fator difícil em função das características do trabalho docente e sua articulação com a coletividade do trabalho escolar. Para Barroso (1996, p. 187), para que a autonomia individual seja colocada ao serviço de objetivos organizacionais e se transforme num processo coletivo de mudança é necessário promover na escola uma cultura de colaboração e participação, desenvolver formas diversificadas de liderança e aumentar o conhecimento dos membros da organização dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Falar, portanto, na construção de uma escola inclusiva significa considerar todos esses aspectos e sua relevância, e traçar novos caminhos de busca. Essa construção, não simples, deve ser o objetivo primeiro das instituições escolares na busca da melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para todos, transformando a escola para que cumpra verdadeiramente seu papel social.

1.1. A Gestão Escolar na Perspectiva dos Documentos Oficiais

A construção da escola inclusiva requer novos conceitos e redefinição de papéis de toda a equipe escolar. Este trabalho propõe-se a discutir o papel do diretor escolar no gerenciamento da escola, de forma que possa conduzi-la às mudanças necessárias.

Neste item é oferecida uma análise de alguns documentos oficiais, nacionais e internacionais, com destaque para trechos que abordam direta ou indiretamente o papel do diretor escolar. São eles:

- 1- Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);
- 2- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET);
- 3- Declaração de Salamanca (DS);
- 4- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- 5- Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PCN – AC);
- 6- Plano Nacional de Educação (PNE);
- 7- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB);
- 8- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (RCNEI – EE).

1.1.1- Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

A DUDH (1945, p. 4) em seu artigo 26 dispõe que:

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A referência a este documento tem aqui o objetivo de lembrar o direito primário de todos à educação. Quando estabelece que a educação é um direito, tem que ser gratuita, pelo menos nos níveis fundamentais e, obrigatória para todos o que não permite, portanto, fazer nenhum tipo de exclusão, de nenhuma natureza.

1.1.2- Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (DMET)

Em 1990 foi realizada uma conferência em Jomtien-Tailândia promovida pela O.N.U. (Organização das Nações Unidas) com a participação de diversos países, inclusive o Brasil, que promulgou a DMET acompanhada pelo “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Destacamos alguns trechos que entendemos pertinentes para a discussão da questão do papel do diretor diante das mudanças necessárias.

Artigo 3

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DMET, 1990, p. 3 e 4).

Tais itens trazem para a escola a importância do respeito à diversidade, e implicam no reconhecimento de que algumas diferenças podem produzir desvantagens no processo de escolarização, daí a importância de equiparar as oportunidades de aprendizagem para todos. O gestor preocupado com a transformação de sua escola para atender ao princípio da inclusão, deverá gerenciar ações que levem à equiparação dessas oportunidades.

O Artigo 7 dispõe sobre a necessidade de parceria, colaboração e a importância dos educadores em geral e dos professores em particular.

Fortalecer as alianças

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS p. 5 e 6).

Neste trecho, observamos em dois momentos distintos, a ênfase no papel dos administradores no fortalecimento de alianças para a promoção de educação básica para todos. Fica claro também neste artigo que, a responsabilidade federal, estadual e municipal não é suficiente para garantir educação básica a todos e que é preciso o envolvimento de outros segmentos da sociedade. Entretanto, a educação básica se dá na unidade escolar, e por mais que os órgãos competentes cumpram seus papéis de provedores de recursos, humanos e materiais, a escola e sua administração precisam gerenciar bem tais recursos.

Ao tratar das ações prioritárias a serem implementadas em nível nacional a Declaração aponta no item 19 quatro passos que merecem atenção especial, que são:

- (i) o início de atividades, aos níveis nacional e regional, para renovar o compromisso amplo e público com o objetivo da educação para todos;
- (ii) a redução da ineficácia do setor público e das práticas abusivas no setor privado;
- (iii) a melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público; e
- (iv) a adoção de medidas para fomentar a participação mais ampla na concepção e na execução dos programas de educação básica. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS p. 12 e 13).

Neste ponto a Declaração toca no cerne da questão do presente estudo, quando estabelece no item (iii) a necessidade de melhor capacitação dos administradores públicos e o incentivo para manter aqueles qualificados para o cargo. É notório, diante do que vimos até aqui, que as novas

demandas escolares advindas do princípio de inclusão escolar, exigem formação adicional aos membros de toda a equipe do sistema educacional. O texto se apresenta de forma bastante abrangente ao se referir a administradores públicos, porém, estamos entendendo aqui, também o papel da administração escolar, propriamente dita, como integrante de todo o sistema.

Ainda entre as ações prioritárias em nível nacional a Declaração aponta a necessidade de aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas do pessoal da educação. No item 24 assim dispõe:

Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. Uma concepção mais ampla da educação básica será pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre esses muitos participantes. E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS p. 14).

Portanto, a Declaração aponta a necessidade de formação em serviço para todos os envolvidos na busca da melhoria, enfatizando a necessidade de reformas administrativas e técnicas inovadoras como fundamentais dentro dos programas de formação em serviço.

1.1.3. Declaração de Salamanca (DS)

Em 1994, foi realizada em Salamanca – Espanha, a “Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade”, que tinha como um dos objetivos apelar aos governos que criassem condições para que seus sistemas de ensino incluíssem todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras, de forma a tornar todas as escolas inclusivas. Os itens 35, 36 e 37 deste documento abordam aspectos específicos da gestão escolar como podemos verificar a seguir.

35- Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares podem dar uma grande contribuição para que as escolas atendam mais a

crianças com necessidades educacionais especiais, caso lhes seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação para isso. Devem ser convidados a criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educacionais, facilitar a mútua ajuda entre crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos.

36- Os diretores dos centros escolares deverão cuidar, especialmente, de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exata função dos diversos participantes no processo educacional deverão ser decididas mediante consultas e negociações.

37- Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados a participar de uma forma ativa nas atividades da escola. Os professores, todavia, desempenham um papel decisivo como gestores do processo educacional, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela. (DS,1994, p. 35).

Estes itens abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças, transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos. O item 35, porém, lembra que esta atuação por parte do diretor só será possível mediante capacitação adequada para isso. Se estivermos buscando uma transição de uma escola excludente para uma escola inclusiva, a formação para atender as novas exigências é imprescindível, pois não há transformação sem mudança de atitudes.

1.1.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Em 1996, o Brasil promulgou a sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN destinando um capítulo, embora pequeno, ainda assim exclusivo, para tratar da educação especial, considerando-a como uma modalidade de educação escolar que deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 3 da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 1-2) estabelece como princípios do ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Estes princípios trazem dois aspectos fundamentais para a discussão proposta neste trabalho. Primeiro a questão do acesso e permanência na escola a todos, respeitando assim a diversidade. Em segundo lugar a LDBEN aponta a questão da valorização do profissional da educação, tão necessária neste momento em que a educação está desvalorizada em nosso país, por várias razões inclusive a de profissionais desqualificados. Além disso, a necessidade de gestão democrática, também aparece como pilar fundamental para a valorização do profissional e para melhoria dos processos educativos.

Ao tratar do direito à educação e do dever de educar, o artigo 4º. dispõe que como dever do Estado, a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de, entre outras coisas:

- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidade educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 2).

Aqui temos especificamente a garantia de educação escolar a alunos com necessidades educacionais especiais, e sempre que possível na rede regular. Entretanto, mesmo que o entendimento da palavra “preferencialmente” possa trazer ambigüidades, temos condições de lutar para que a educação da criança com deficiência ocorra na rede regular, salvo em situações críticas.

Outro aspecto importante é a garantia do atendimento à criança de zero a seis anos, pois especialmente no caso da criança com deficiência, sabemos da urgência de uma intervenção educacional para que suas possibilidades de realizações sejam mais efetivas.

O Título IV da LDBEN trata da organização da Educação Nacional, sendo que os artigos 14 e 15 estabelecem que:

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 7 e 8).

Voltando a tratar da gestão democrática, a LDBEN dispõe sobre a necessidade da participação de todos os profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola, o que entendemos ser de grande importância para a inclusão escolar, uma vez que sendo discutido no projeto pedagógico tal questão, por todos os membros da equipe escolar, as possibilidades de compromisso com esse princípio se tornam maiores. A progressiva autonomia nos mais variados aspectos (pedagógico, administrativo e financeiro) também se constitui elemento chave para a concretização de ações para a construção de escolas mais inclusivas.

Em seu Título V a LDBEN dispõe sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, sendo o capítulo V reservado para Educação Especial. Deste capítulo destacamos pontos do Artigo 59 descritos a seguir.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p.23 e 24).

Este conhecido artigo nos traz importantes elementos para a atuação com alunos com deficiência. Apesar de não fazer menção direta ao papel do diretor escolar sugere com a

finalidade de que muitas dessas ações se concretizem, o diretor atue para garantir esses elementos.

Em relação aos profissionais da educação, o Título VI da LDBEN estabelece no artigo 61:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, p. 24).

Este item do artigo 61 trata da necessidade de formação adequada dos profissionais da educação para atender a diversidade e aborda especificamente a questão da capacitação em serviço, que no nosso entender se torna primordial no sentido de que o atendimento às diferenças tem que ser imediato, inviabilizando assim somente a formação inicial adequada. Os profissionais que já atuam precisam de capacitação emergencial para lidar com as novas necessidades que a inclusão de alunos com deficiências na rede regular demanda.

1.1.5. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PCNAC)

Este documento publicado em 1999, traz um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas para que o acesso e a permanência das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas sejam garantidos. O documento aponta adequações que a escola deverá sofrer para atingir os objetivos de uma escola inclusiva aberta à diversidade.

As adaptações apontadas como necessárias são de dois níveis, a saber: “Adaptações Significativas ou de Grande Porte”, de responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional e, “Adaptações não Significativas ou de Pequeno Porte” que envolve mais as ações do professor em sala de aula. Essas adaptações abrangem vários outros níveis discriminados no documento tais como: no nível do projeto pedagógico, no currículo da classe e em aspectos do acesso ao currículo para o aluno.

Para que essas adaptações se efetivem, alguns elementos de apoio se fazem necessário. Dentre outros o documento destaca: as pessoas familiares, amigos, profissionais, colegas,

monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio); os recursos físicos, materiais e ambientais; as atitudes, os valores, as crenças, os princípios; as deliberações e decisões políticas, legais e administrativas; os recursos técnicos e tecnológicos; e os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados.

Ao detalhar as Adaptações Curriculares de Grande Porte, o documento referente ao “Projeto Escola Viva” elaborado pelo MEC, descreve como competências e atribuições dos responsáveis pela implementação de tais ações:

“ No âmbito das atribuições formais, cabe à Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de:

- 1- mapear a população que será atendida pela rede escolar;
- 2- identificar as NE presentes nessa população;
- 3- identificar quais são as adaptações curriculares de grande porte que devem ser providenciadas, de forma a permitir o acesso e a participação de todos os alunos no cotidiano escolar;
- 4- planejar a implementação dessas adaptações, incluindo providências a serem tomadas a curto, médio e longo prazos;
- 5- implementar as adaptações de acesso ao currículo e as curriculares de grande porte que lhe são de atribuição e responsabilidade.

Cabe à Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de:

- 1- permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade;
- 2- adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo;
- 3- flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos;
- 4- viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1999, p.12 e13).

No detalhamento apresentado podemos constatar uma enormidade de funções específicas do diretor da escola na viabilização das ações necessárias para a implementação das adequações, de forma a garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, entende-se essa atuação enquanto gestão participativa e democrática, na qual o diretor atuará não só com as questões administrativas, mas também e principalmente com as pedagógicas, de forma coletiva. Porém, o documento não apresenta as medidas que deverão ser implementadas para a formação deste profissional para atender a tal demanda. Partimos do princípio de que o diretor, bem como os outros membros da equipe escolar, não estão preparados para desempenhar tal função, e que ele precisará de capacitação em serviço, visando adequar seu trabalho às novas exigências.

1.1.6. Plano Nacional de Educação (PNE)

Em 09 de janeiro de 2001 foi promulgada a Lei no. 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos. Destacamos alguns pontos que falam sobre gestão escolar e sobre a educação de alunos com deficiência.

No item introdutório, entre outros objetivos, está disposto a necessidade de,

democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001b, p. 7).

Assim o PNE traz um item específico sobre a necessidade de democratização da gestão do ensino público, considerando uma prioridade a participação de todos os segmentos envolvidos com a educação em sua gestão.

Ao tratar das modalidades de Ensino, e especificamente abordando a Educação Especial são estabelecidas como suas diretrizes:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas “regulares”, destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001b, p. 59).

Assim quando trata da formação de recursos humanos para atender os alunos especiais, o PNE faz menção a toda a equipe, não enfatizando o professor, mas sim entendendo que todos os profissionais envolvidos precisam dessa formação para darem um atendimento adequado. E, vai além, quando diz que sem a preparação da equipe escolar não há como se ter uma escola de qualidade para os alunos com necessidades especiais.

Em relação à questão do financiamento e gestão o PNE dispõe sobre a necessidade de:

34- Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria de desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35- Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

36- Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior (BRASIL, 2001b, p. 85-86).

Neste ponto o PNE aborda especificamente sobre a necessidade de formação inicial e continuada aos diretores de escola, e sobre a necessidade específica de formação adequada para a administração escolar. É importante ressaltar que o PNE designa responsabilidades aos Estados, Municípios e Universidades para que estas metas sejam alcançadas.

1.1.7. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB)

Ainda em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprovou em seu parecer n°. 17/2001, o Relatório da Câmara de Educação Básica sobre as DNEEEB. Este relatório faz menção em alguns momentos sobre o papel dos diretores escolares como poderemos ver a seguir:

Item 1- A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais.

Reiterando o disposto na DMET e DS a DNEEEB aponta:

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade. (BRASIL, 2001a, p.18).

Ao comentar sobre a construção da inclusão escolar, no âmbito pedagógico a DNEEEB aponta a necessidade da criação de uma equipe multiprofissional para atender as necessidades especiais dos alunos, quando os recursos existentes na escola se mostrarem insuficientes, e pontua:

Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola ou sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não. (BRASIL, 2001a, p.35).

No item 4.4. que se refere ao âmbito administrativo aparece no documento a seguinte recomendação:

É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação-incluindo instalações; equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações. (BRASIL, 2001a, p. 36 e 37).

Comentando sobre a necessidade da ampliação do compromisso político com a educação inclusiva, afirma:

É também importante que a esse processo se sucedam ações de amplo alcance, tais como a reorganização administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais e a melhoria das condições de trabalho docente. (BRASIL, 2001a, p.38).

A DNEEEB em seu artigo 6º. aponta que para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001a p.71).

O artigo 8º. que trata da organização das classes comuns, abrange de forma indireta a atuação do diretor quando aponta a necessidade de garantir:

Item VI-“ Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa”;
 Item VII- “sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; (BRASIL, 2001a, p.72).

Tanto no relatório da Câmara de Educação Básica como na Resolução que institui as diretrizes, podemos observar a menção aos aspectos administrativos e ao papel do diretor enquanto fundamentais para garantir acessibilidade aos alunos com necessidades especiais, bem como a necessidade de uma organização da gestão escolar de forma democrática que garanta a modificação do sistema de forma a torná-lo receptivo às diferenças.

1.1. 8. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Diante da nova orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB e nas DNEEEB, o MEC elaborou também em 2001, o RCNEI (BRASIL, 2001c). Na introdução, tal documento, fala sobre a educação dos 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica, com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas.

O texto enfatiza a importância da educação infantil e da necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 3 sobre princípios, o RCNEI apresenta entre outros o seguinte item:

Proporcionar a formação de equipe de profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social para atuarem de forma transdisciplinar no processo de avaliação e para colaborar na elaboração de projetos, programas e planejamentos educacionais. (BRASIL, 2001c, p.14).

No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que para atender as crianças com necessidades educacionais especiais é preciso entre outros:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001c, p.24 e 26).

O item 7, sobre recomendações gerais dispõe sobre a necessidade de:

- Elaborar estratégias viáveis para a realização de cursos de educação continuada para profissionais de educação infantil na perspectiva da escola inclusiva. (BRASIL, 2001c, p.39).

O texto não apresenta de forma explícita o papel do diretor, mas aponta a formação em serviço dos profissionais da educação e a participação de toda a equipe escolar, inclusive a direção, na elaboração do projeto pedagógico da escola. Nos outros itens destacados, o texto não deixa claro papéis e funções, e as vezes parece que a responsabilidade é atribuída ao município, e outras vezes parece que é de quem está administrando mais de perto, por isso, podemos inferir que muitas dessas ações podem ser entendidas como responsabilidade do diretor.

A partir da análise destes documentos, verificamos que o papel fundamental do diretor escolar e, a necessidade de formação em serviço para este profissional liderar as mudanças necessárias à criação da escola inclusiva, é inquestionável. Porém, a legislação e os documentos oficiais analisados, não esclarecem e não delimitam responsabilidades de forma direta.

Está claro que o diretor precisa implementar uma gestão participativa e democrática em sua escola, e que o diretor que está em serviço no momento atual, não teve em sua formação inicial o preparo adequado para realizar tais tarefas, necessitando assim de formação adicional. No entanto, quem irá promover tal formação, de que forma ela se dará, e onde ela se dará, ainda nos parece um tanto obscuro.

Os alunos com necessidades educacionais especiais aos poucos estão chegando às escolas, mas será que terão condições mínimas de permanência e de possibilidades de êxito? Talvez estejamos necessitando de ações que apresentem caminhos reais para a satisfação de tais necessidades.

1.2. O Papel do Diretor Escolar na Construção da Escola Inclusiva

A construção da escola inclusiva engloba uma variedade de vertentes. Vários aspectos precisam ser considerados. Conforme Aranha (2001, p.14) a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Ela amplia tal conceito considerando que este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

Mendes (2002, p. 70), ressalta que uma tomada de posição consciente diante da várias possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem sobre educação inclusiva, pois diante do contexto da educação esse termo pode admitir significados diversos, que vão desde a manutenção do que já existe, até uma reorganização geral do sistema educacional.

Para Tezani (2004, p. 59) a inclusão escolar é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola. A falta de uma proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão é um dos obstáculos com que se depara e que dificultam a implementação qualitativa deste princípio.

Ao considerarmos a inclusão escolar, foco central de nosso estudo, podemos entender que várias modificações precisam ser realizadas na atual estrutura escolar, para que possamos atingir tal meta. A garantia do acesso e permanência de crianças com deficiência na escola, requer,

conforme inscrito na LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59, entre outros aspectos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização que sejam específicos para atender às suas necessidades.

Mendes (2002, p. 71), fala de alguns aspectos importantes para a construção da escola inclusiva tais como :

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

O alcance de todos esses aspectos englobará a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Vários estudos têm mostrado o papel do professor e de formas de trabalho coletivo para alcançar resultados positivos com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula.

O professor enquanto um dos membros da equipe escolar é fundamental sim, mas não único agente responsável pois o diretor escolar, dentro de uma perspectiva de gestão participativa, tem um importante papel a desempenhar nessa construção das escolas inclusivas. Conforme apontado na legislação brasileira (BRASIL, 2000, p.12 e 13) cabe à Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de:

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

Portanto, a inclusão escolar só se efetivará com qualidade, se medidas administrativas e pedagógicas forem tomadas pela equipe de gestão do sistema e da escola. Conforme Dutra e Griboski (2005, p. 12 e 13):

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da educação inclusiva.

Brotherson et al (2001, p. 31), discutem que a falta de atenção do contexto sócio-político tem sido um problema central na implementação de programas inclusivos no caso das escolas de educação infantil. Para estes autores os diretores escolares são peças chave no contexto sócio-político para garantir essa implementação. Esses autores discutem várias pesquisas com professores do ensino comum e especial que abordam o papel do diretor em relação à inclusão escolar, e todos consideram que uma liderança firme por parte do diretor é peça fundamental para o sucesso de programas inclusivos. Porém, embora o apoio administrativo tenha sido identificado como importante fator para a implementação bem sucedida da inclusão escolar, poucos estudos têm focado questões sobre como os diretores de escolas se inserem nesse processo. Um movimento sistemático em direção à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum requer atenção às necessidades dos diretores de escolas. Os autores salientam ainda que o diretor tem sido pouco responsável por fornecer os apoios que as crianças precisam.

O papel do diretor escolar tem sido também alterado tendo em vista o processo e inclusão em direção a recrutar funcionários e manter registros de dados. Enfim, os diretores recebem agora demandas para projetar, prover, dirigir e implementar programas para todos os estudantes incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, especialmente para:

Promover visões e avaliações, e para apoiar e encorajar ações positivas por parte de estudantes, professores, pais, e membros da comunidade. Outros novos papéis dos administradores incluem identificação e articulação das necessidades

das escolas inclusivas e provimento de importante ligação entre as escolas e a comunidade em geral (FALVEY, 1995, p.10).

Para tal reforma da escola, a liderança do diretor é vista como fator chave para o sucesso. Entretanto, para garantir o sucesso da inclusão, é importante que o diretor apresente conhecimentos e habilidades que favoreçam a integração, aceitação, e sucesso de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares. Como um líder da escola, o diretor influencia diretamente na “alocação de recursos, equipes, estruturas, fluxo de informação, e a operação de processos que determina o que deveria e o que não deveria ser feito pela organização”. (NANUS, 1992, p. 142).

Devido a sua posição de liderança, a atitude do diretor acerca da inclusão poderá resultar em aumento de oportunidades para estudantes na classe comum ou para limitar a segregação em serviços de ensino especial. Entretanto, para a inclusão ser bem sucedida, primeiro e antes de tudo, o diretor escolar deve mostrar confiança e atitude positiva frente ao princípio da inclusão escolar.

Vários caminhos são possíveis e necessários buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais na escola.

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como, a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado.

Conforme Stainback e Stainback (1999, p. 136) apontam, a colaboração entre o pessoal administrativo envolve a definição de papéis do diretor e dos responsáveis pela educação especial, de forma que o diretor assuma todos os alunos como responsabilidade sua, apoiando-se na equipe de educação especial. Os diretores de um sistema que está se transformando em inclusivo deve desempenhar um papel exemplar de comportamento colaborativo, pois a maneira como eles exercem suas funções influenciam todo o contexto escolar.

... o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças. O comportamento cooperativo do diretor e dos demais administradores proporciona um modelo para os professores que

precisam de ajuda para romper com a prática de “trabalhar sozinhos”. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 137).

Friend (2002, p. 224), ressalta várias recomendações sobre idéias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas, a primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento que a colaboração é uma parte importante e crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum.

Depois de uma noção geral de um compromisso para colaboração, a autora ressalta que o fator mais importante em fazer da colaboração uma realidade na escola é o papel do diretor. Ele pode identificar as necessidades, mudanças e variação nas regras, e pode planejar os passos específicos para recriar a cultura escolar, criando comitês para tomar decisões importantes a respeito da escola, pensando estratégias para os membros dos comitês trabalharem efetivamente durante os encontros e auxiliando na resolução dos problemas dos grupos.

Entretanto, o maior desafio para a colaboração na escola tem sido o tempo. Não o tempo para trabalhar juntos mas, o tempo para construir comunicações – para conversar. Tempo é igualmente um precioso recurso no ambiente escolar. Professores precisam de tempo para planejar e preparar, eles precisam de tempo para articular o ensino, eles precisam de tempo para participar suas perspectivas para o sucesso de seus esforços. Neste sentido os diretores podem atuar diretamente na organização da rotina escolar de forma que ela propicie condições para que os professores possam dispor deste tempo para estruturação de ações colaborativas.

Outros desafios, segundo a mesma autora, têm a ver com os administradores e a compreensão deles sobre a colaboração. Administradores, às vezes não entendem a complexidade da colaboração, e conseqüentemente não estão seguros de como isso pode ser construído e qual o tipo de desenvolvimento profissional necessário para fazer com que isso aconteça. Até mesmo quando os administradores são bem intencionados, eles podem tomar atitudes que criam barreiras para colaboração. Portanto, os administradores precisam saber criar uma cultura de colaboração, implementando estruturas e processos para isso.

Para favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas envolvidas na colaboração os diretores precisam servir primeiramente como modelo apropriado e além disso, devem promover oportunidades de desenvolvimento profissional das pessoas que se acham incapazes de desenvolver novas habilidades, e ao mesmo tempo devem fortalecer as pessoas que já apresentam

algumas dessas habilidades desejadas. Isso é importante para apoiar o conjunto de esforços para promover a colaboração e garantir que os participantes tenham o apoio que eles precisam para superar os desafios que possam surgir. Enfim, os diretores podem mostrar uma perspectiva para ajudar os professores a manterem o foco sobre os objetivos principais para seus alunos. Eles também servem como facilitadores para resolver problemas enviando mensagens tais como, por exemplo, de que eles não estão amedrontados com as dificuldades e que não irão se render quando surgirem conflitos. Eles deverão trabalhar para juntar as pessoas a fim de resolver problemas.

Conforme aponta Maia (2000), para que a participação em grupo traga benefícios para a escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização nesse sentido, que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade de ensino.

Walther-Thomas, Korinek, e McLaughlin (1999, p. 1-18), abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos. Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola), têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que melhorar o futuro da escola deveria ser um objetivo comum.

Os autores citados consideram ainda, que para construir suporte administrativo e liderança é importante o papel dos líderes de níveis mais administrativos (município, secretaria) com o direcionamento de recursos, a melhoria na comunicação entre o sistema e a comunidade, como também entre as próprias escolas, além do auxílio durante o planejamento destas iniciativas. No universo escolar, apontam os papéis dos diretores como grandes articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa, onde seus esforços devem estar voltados para a provisão de recursos para a capacitação de seu corpo docente, além da organização e o manejo

de todos os componentes ligados ao trabalho colaborativo (tamanho das salas, horários de planejamento, horários com especialistas, etc).

A questão do tempo para o planejamento comum entre os colaboradores também é enfatizada por Walther-Thomas, Korinek, e McLaughlin, (1999, p. 1-18), que consideram a ação administrativa de extrema importância para a organização dos encontros coletivos. Eles também falam da distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, outro aspecto que requer a atenção do diretor e concluem que o ensino colaborativo e outras estratégias para inclusão devem ser sustentados por uma forte rede de ações tanto administrativas como pessoais.

O “co-ensino” ou “ensino colaborativo” tem sido uma outra alternativa de trabalho colaborativo na escola. Bauwens, Hourcade, e Friend (1989, p. 36) definem como:

Uma abordagem educacional na qual educadores gerais e especiais trabalham em co-ação e coordenam a forma para ensinar grupos heterogêneos de estudantes em cenários integrados de educação...No ensino cooperativo ambos educadores gerais e especiais estão simultaneamente presentes na sala de aula comum, mantendo responsabilidades em comum para instrução de educação especificada que é para ocorrer dentro daquele cenário.

Argüelles, Hughes, & Schumm (2000, p. 48-51) destacam sete fatores para a efetividade do ensino colaborativo, e segundo a opinião de professores o apoio administrativo foi o sétimo fator mais importante apontado. Para favorecer o ensino colaborativo os professores esperam que os administradores os escutem, ajudem a superar qualquer obstáculo, e forneçam *feedback* efetivo. Eles também declararam que quando os professores estão apreensivos acerca de começar um programa de ensino colaborativo, o dever dos administradores é de ajudar criando uma atmosfera na qual os professores e a equipe aprendam pelo processo de tentativa e erro, cometendo erros e permitindo que as mudanças aconteçam.

Vários autores têm discutido que o apoio administrativo é o maior fator para o sucesso de programas inclusivos nos quais a colaboração é almejada. (RIPLEY, 1997).

Federico, Herrold, e Venn (1999, p. 76-82), relatam uma experiência de sucesso envolvendo o co-ensino, que ilustra que um programa bem sucedido de inclusão requer um compromisso total do diretor. Segundo os autores, os professores da educação especial e regular não podem sustentar as responsabilidades de uma classe inclusiva por si próprios. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com

excelência para todos os alunos. Eles enfatizam que no início o diretor pode ajudar promover os motivos pelos quais a escola deve implementar a proposta de inclusão. Depois, o diretor pode ajudar assegurar os serviços de apoio, materiais e recursos necessários para o sucesso do programa, e isto deve ser prioridade. O diretor pode também estar prontamente disponível para ajudar, trabalhando para encontrar soluções para problemas conforme eles surgirem. Mas, segundo os autores, o principal é que o diretor confie no julgamento profissional dos professores e conceda um alto grau de autonomia. Para isso ele precisa saber escutar e ajudar os professores a implementar o programa de inclusão escolar.

Capelline (2004), desenvolveu um estudo sobre as possibilidades de trabalho colaborativo no processo de inclusão de alunos com deficiência mental. Um dos caminhos trilhados pela autora foi a utilização do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para discussão com a equipe escolar sobre o ensino colaborativo. Em avaliação ao final do estudo foi solicitado aos professores que elencassem mudanças prioritárias em suas escolas, e entre outras sugestões podemos destacar: eleição direta do diretor pela comunidade e participação plena deles nas reuniões; avaliação da direção da escola pelos professores, pais e funcionários; maior acompanhamento do diretor acerca do trabalho da escola; e que as decisões fossem tomadas coletivamente e nunca impostas.

A necessidade de mudança da ação prática do diretor escolar fica evidente nestes comentários. O diretor teria que atuar mais próximo da equipe escolar, sendo um membro de apoio com o qual os professores, funcionários, alunos e comunidade pudessem efetivamente contar.

Weiss e Lloyd (2003, p. 27-41), relatam em um estudo de caso, componentes ou fatores que influenciam os papéis dos professores de educação especial no co-ensino dentro da sala de aula. Segundo eles, a partir disso, seria possível que administradores e planejadores pudessem decidir sobre quais recursos seriam necessários para implementar um programa de co-ensino que atendesse as necessidades dos estudantes. Eles discutem que parece necessário que administradores e outros responsáveis encorajem a implementação de programas de co-ensino nos quais esteja previsto suporte na forma de preparação e apoio administrativo, tanto para o professor de educação especial como para o professor de educação regular.

Salend, Gordon, e Lopez-Vona (2002, p. 195-200), abordam algumas instruções e estratégias que podem ser utilizadas como ferramentas para avaliar as experiências e percepções

das equipes de ensino colaborativo, de modo a validar práticas colaborativas de sucesso e identificar quais precisam ser revistas. Os autores introduzem a discussão sobre a importância de uma avaliação contínua do trabalho da equipe colaborativa, trazendo dois depoimentos de educadores sobre suas experiências com o ensino colaborativo. No primeiro depoimento, a educadora coloca-se a favor do ensino colaborativo, apontando os benefícios alcançados a partir de uma verdadeira relação de colaboração com o outro educador. No segundo depoimento, o educador traz informações sobre o porquê de sua experiência com o ensino colaborativo não ter sido positiva, apontando aspectos como a comunicação dificultada com o seu parceiro e a falta de suporte da diretoria da escola.

Ripley (1997), apontou que colaboração envolve compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar, e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência. Contudo, a maior questão é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento, e tempo para avaliação. Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e administradores a participar em classes, workshops, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo.

Conforme aponta Boscardin (2004, p. 262-269), o papel do administrador em introduzir, guiar, selecionar e apoiar o uso de intervenções apropriadas é importante para o sucesso de estudantes com necessidades educacionais especiais na aprendizagem. Embora frequentemente se pense que esta área de domínio é exclusiva dos professores, os administradores precisam ser instrumentalizados para apoiar a implementação de práticas instrucionais científicas de professores para que melhorem os resultados educacionais dos alunos. No entanto, transformar o papel administrativo de forma que ele se torne um apoio à inclusão escolar não será fácil e irá requerer o uso de diferentes estratégias.

A autora aponta dois caminhos de transformação do papel administrativo. Um deles considera a importância de incluir em legislação futura o conhecimento do papel dos administradores na reforma escolar. O outro focaliza o estabelecimento de uma agenda de pesquisas nacionais tratando da liderança e educação especial. Estas duas vertentes, segundo a autora, poderão ajudar a identificar e melhor entender o uso de evidência baseada em práticas administrativas em educação especial que devem melhorar os resultados educacionais de

estudantes com necessidades educacionais especiais, através da melhoria das habilidades do professor e da transformação na missão de liderança.

A autora considera ainda que a transformação do papel predominantemente administrativo, em um papel apoiado na orientação científica na escola, pode ser acompanhado mais efetivamente através de legislação que conheça o papel dos administradores na reforma escolar. Segundo a autora, os movimentos de reforma educacional, no presente e no passado têm dado pouca ou quase nenhuma ênfase aos papéis da educação especial e dos administradores escolares, pois tais reformas tem focalizado professores, especificamente professores da educação geral, e negligenciado o poderoso efeito que uma liderança administrativa positiva pode ter na adoção dos esforços de reforma. Seu artigo aponta a importância do administrador apoiar a colaboração entre educação geral e especial e da visão que a responsabilidade administrativa representa um paradigma significativo para equipe de educação geral e especial. Isso tudo reforça o ponto de vista de que treinamento antes e em serviço parece crítico para redefinir o papel administrativo na construção de escolas inclusivas.

Outro fator relevante levantado pela autora é a necessidade de pesquisas sobre administração para programas de educação especial, pois embora o campo da administração educacional esteja repleto de estudos empíricos apoiando uma variedade de práticas administrativas que são aplicadas na administração da educação geral, pouco é conhecido acerca dessas práticas para a administração de programas de educação especial por administradores de educação geral. Para estudantes com deficiência irem bem na escola, eles precisam não somente do apoio de seus professores e pais, mas também de um administrador bem qualificado, e seria preciso redefinir o conhecimento administrativo para se traçar o caminho que responderá as necessidades contemporâneas do sistema educacional.

Carlson e Billingsley (2001), relatam que o clima escolar é um importante fator para crença dos professores de educação especial que seu trabalho é eficiente. Diretores escolares são os principais responsáveis em estabelecer o clima escolar. Os administradores devem fornecer treinamento em serviço para seus professores, mas para isso eles também precisam ser qualificados.

Conforme Goor (1995), o administrador deve ser um fácil comunicador, gerente eficiente, político astuto e planejador estratégico, além de um advogado para propor os melhores serviços

possíveis, fortalecimento da equipe, conhecendo as necessidades dos pais e colaborando com outros administradores.

De acordo com Lashley e Boscardin (2003), o desafio do administrador será promover colaboração entre professores de educação especial e geral e, administradores para garantir que programas de educação de alta qualidade sejam acessíveis a todos os estudantes. O que precisa na prática é que diretores escolares comecem a se ver como líderes instrucionais de todos os estudantes, incluindo os com necessidades educacionais especiais, e não somente como diretores da educação geral.

A transformação da nossa escola em uma escola inclusiva ou a criação de uma nova escola que seja inclusiva, que aceite a diversidade e a entenda como fator positivo, passa obrigatoriamente pela ação do gerenciamento da mesma. Esse gerenciamento escolar diferente só acontecerá através de práticas reais diferenciadas.

Este papel de agente de modificação de uma escola tradicionalmente excludente, para uma escola verdadeiramente inclusiva que aceita, respeita e incentiva as diferenças, entendendo-as como importantes no desenvolvimento da cidadania de todos os seus alunos, não vai ser assumido de forma tranqüila pelo diretor escolar e sua equipe de gestão. As mudanças necessárias não são simples nem fáceis, é preciso que haja interesse pessoal e coletivo em mudar o rumo e seguir para o desconhecido.

A escola inclusiva que se pretende criar não tem metas e padrões previamente estabelecidos como acontece na escola tradicional. Ela tem clareza do que precisa ser eliminado, como qualquer tipo de discriminação que impeça um aluno de ter sucesso, no entanto, suas metas e objetivos específicos precisam ser construídos paulatinamente dentro de cada unidade escolar, considerando suas características e especificidades únicas.

Enfim, educação, treinamento e socialização profissional são necessidades importantes para administradores novos e veteranos. Agências educacionais locais e estaduais são obrigadas a introduzir métodos que aumentem os resultados dos estudantes principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais através da indução ao desenvolvimento profissional de administradores de educação geral e especial.

Ficou evidente nesta revisão bibliográfica sobre a questão da gestão de escolas inclusivas, que não temos muitas experiências de como fazer, aqui no Brasil. Embora a literatura

internacional aponte alguns caminhos, precisamos criar os nossos modelos, condizentes com a nossa realidade.

Estamos no momento de criar projetos novos de trabalho escolar, implementá-los e avaliá-los, para aos poucos irmos descobrindo os caminhos a serem seguidos e os caminhos a serem abandonados.

1.3. A Formação do Diretor Escolar para Construção de Escolas Inclusivas

O trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é algo que podemos considerar relativamente novo, se considerarmos o longo período de exclusão escolar que tais indivíduos viveram durante séculos. No Brasil, falamos de inclusão escolar há pouco mais dez anos, mais especificamente após a Declaração de Salamanca, o que nos retrata um tempo curto para as grandes mudanças conceituais que tal perspectiva requer.

O profissional da educação capacitado para gerenciar tal realidade não se faz de uma hora para outra, nem do dia para a noite, nem tão pouco sozinho. A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, as informações e sugestões advindas da busca de soluções, a observação de outros modelos, enfim vários são os caminhos que deverão ser trilhados.

Carregamos uma carga sócio-cultural diante da diferença que justifica atitudes de incoerência entre o discurso e a prática, fruto de uma concepção equivocada. Em tese é fácil adotar o discurso do direito à educação para todos, porém na prática acreditamos não ser possível fazer, pois nos falta a segurança que achamos que temos que ter.

Práticas escolares rotineiras não se transformam num passe de mágica. É preciso que a equipe escolar reflita sobre essa nova condição, de transformação da escola em inclusiva, de como esse processo vem acontecendo, e onde queremos chegar. Neste ponto temos que falar de formação inicial e também em serviço e não dá para se pensar na construção da escola inclusiva sem pensar em instrumentalizar seus construtores.

Temos uma legislação que contempla avanços nesta área, mas porém, não garante o entendimento de seu significado à população interessada. Faz-se necessária a preparação dos líderes escolares para lidar com as mudanças necessárias.

Autores como Stanovich e Jordan (1998), Stainback e Stainback (1999) e Praisner (2003), têm mostrado a necessidade de se trabalhar diretamente com a administração escolar

como ponto fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Estudos têm apontado que os diretores têm um importante papel de liderança no desenvolvimento e manutenção de programas para estudantes com necessidades especiais. Esta liderança desafiadora deveria ser intensificada com a aprovação de iniciativas nacionais para reestruturar a educação comum para suprir as necessidades de muitos desses estudantes na sala de aula regular. Esses autores apontam que, a despeito do aumento da responsabilidade na administração de programas de educação especial, mesmo quando uma preparação mínima tem sido oferecida durante a formação inicial poucas têm sido as oportunidades para adquirir conhecimento e habilidades em serviço.

A liderança firme por parte do diretor escolar tem sido identificada como um fator crítico para apoiar programas educacionais efetivos. O papel do diretor requer novos conhecimentos, atitudes, e habilidades para lidar com as condições atuais e as tendências emergentes na educação especial e geral e, para conduzir a continuidade da melhoria educacional para todos os estudantes.

Garwood e Mori (1985) por exemplo, descreveram as responsabilidades de diretores de programas de educação infantil para crianças com deficiência como necessitando ir além de questões administrativas tradicionais como contratação de equipe, manutenção da estabilidade da equipe, administração do orçamento e do espaço, além da aquisição de tecnologias. Os autores apontam que os diretores devem ser formados para compreender:

- 1- Questões concernentes à complexidade do desenvolvimento infantil de zero aos seis anos;
- 2- A complexidade desenvolvimental de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais;
- 3- Mecanismos de cooperação entre agências;
- 4- Interação com um universo diverso de famílias de crianças pequenas; e
- 5- Conhecimento das leis e regulamentos (municipais, estaduais e federais).

Conforme esses mesmos autores apontam, há mais de duas décadas a proposta de inclusão tem se tornado uma parte crítica nos esforços de reforma para fornecer um serviço a estudantes com necessidades educacionais especiais, focalizando a colocação desses estudantes em classes comuns. A escola inclusiva se exime da responsabilidade para com estudantes com necessidades educacionais especiais, mas insiste e, trabalha colaborativamente com a educação especial para

fornecer um programa de qualidade para todos os estudantes, e tal postura deve ser a meta do sistema educacional. Este novo arranjo tem criado desafios para muitos profissionais da educação incluindo entre eles o diretor escolar.

Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999, p. 1-18), apontam elementos essenciais para se construir um serviço de colaboração capaz de modificar a estrutura da escola de forma a atender satisfatoriamente pessoas com necessidades especiais. Para eles, planos inclusivos devem girar em torno de desenvolvimento profissional e de contar com recursos adequados que são ferramentas necessárias para a implementação e prosperidade do trabalho. Esses recursos incluem suporte administrativo, pessoal, oportunidades de desenvolvimento profissional, planejamento em grupo, materiais e tecnologia. Os autores recomendam que os programas de colaboração precisam de monitoramento contínuo, o que envolve a habilidade de implementar e apoiar programas que enfoquem novas comissões de serviços de suporte, levando em conta que as maiores mudanças levam tempo e esforço contínuo. Portanto, as iniciativas das escolas e secretarias devem ser coordenadas continuamente, em vez de trocadas todos os anos, e os planos deveriam girar em um movimento sistemático para formar mais serviços colaborativos apoiados por oportunidades de desenvolvimento profissional, como forma de implementar a manutenção de novos caminhos.

Crocket (2002, p. 157-168), indicou que a maioria dos administradores escolares de seu país, têm treino profissional limitado na área de educação especial, com escasso ou nenhum conhecimento das características e necessidades de estudantes com deficiência e limitada familiaridade com a prática exigida para apoiar seu sucesso, o que ameaça uma efetiva liderança para promover a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. No caso do Brasil tal treinamento ainda é mais crítico em função da recenticidade da adoção de uma diretriz política de inclusão escolar.

Marzano (2003), sugeriu que embora a liderança do diretor possa ser uma poderosa força em direção a reforma escolar, a noção de que ele pode efetuar sozinho as mudanças de acordo com sua vontade e personalidade, não é apoiado pelas pesquisas. A grande questão é a seguinte: Quais conhecimentos e habilidades o administrador necessita para fornecer liderança efetiva para promover a inclusão em suas escolas, e especialmente para garantir ensino especializado para estudantes com necessidades educacionais especiais dentro do contexto de esforços de reforma educacional atual?

Embora não seja esperado que o diretor escolar tenha habilidade em todo conteúdo ou área pedagógica, espera-se que eles usem seus conhecimentos e habilidades para fornecer condições facilitadoras para o ensino e para garantir resultados de aprendizagem positivos a todos os alunos. Para proporcionar liderança efetiva que responda às necessidades dos estudantes de educação especial e seus professores, os diretores precisam ter conhecimento básico sobre a variedade das características, necessidades instrucionais de estudantes especiais, conhecimento sobre os papéis e responsabilidade de professores que trabalham com estes estudantes, utilizando variadas colocações e configurações instrucionais, e avaliação das necessidades de apoio desses professores. Adicionalmente, em função de seu papel sobre a equipe de tomada de decisão, os diretores precisam de conhecimento dos componentes de instrução efetiva, habilidades de supervisão e avaliação instrucional especializada para estudantes com necessidades educacionais especiais, habilidades para ajudar a equipe de programa de educação individualizada a tomar decisões complexas no planejamento individualizado, além de habilidades para apoiar professores na análise das práticas dos professores.

A compreensão das características únicas e das necessidades de aprendizagem de estudantes da educação especial é importante porque isso conduz ao reconhecimento da necessidade para fornecer instrução especializada. Em um recente estudo examinando a supervisão instrucional da educação especial Bays (2001, p. 256-269), solicitou a diretores de escolas básicas definirem o significado para eles de instrução em educação especial, e que escrevessem suas práticas de supervisão com educadores comuns e especiais. Um terço dos diretores perceberam a instrução em educação especial como não sendo diferente de outras práticas presentes na escola, ou simplesmente como um apoio ao programa de educação geral. Quando faziam visitas de supervisão ou conduziam observações avaliativas em classes inclusivas, nas quais educadores especiais estavam ensinando, tais diretores, em geral não atentavam para estratégias específicas, técnicas instrucionais, ou acomodações designadas para beneficiar estudantes específicos. A supervisão ou avaliação era genérica, refletindo a crença de que “instrução é instrução” e negando o objetivo fundamental de educadores especiais de equiparar a intervenção instrucional para indivíduos com necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Entretanto, o conhecimento sobre as características do aluno, as necessidades específicas de aprendizagem, as técnicas instrucionais, e o apoio requerido por educadores especiais pode direcionar ações de administradores para serem mais efetivas.

Enfim, o papel do diretor tem evoluído nos últimos 30 anos, e a liderança instrucional tem emergido como um componente essencial de seu papel. Dentro da demanda atual de responsabilidade educacional, a preparação de líderes instrucionais para trabalhar com populações escolares academicamente diversas é um imperativo.

Segundo Sirotnik & Kimball (1994, p. 598-630), tradicionalmente, a educação especial não tem sido enfatizada em programas de preparação de diretores. Quando os formandos em liderança educacional são engajados em disciplinas de educação especial, o conteúdo frequentemente é centrado em provisões legislativas individuais, na complacência aos regulamentos federais e estaduais para educação especial, ou num resumo de pesquisas de características e categorias de deficiências. Embora este conteúdo possa ser valioso, pois conforme apontam os diretores elas são o cerne para se garantir que os direitos legais sejam garantidos em suas escolas, os programas de preparação de diretores poderiam envolver maior atenção à questão da liderança instrucional para educação especial como um aspecto importante. A liderança do diretor é essencial para garantir que necessidades diversas dos estudantes sejam atendidas através de organização escolar, currículo e instrução, desenvolvimento de equipe, avaliação e cultura escolar.

As instituições de educação e os órgãos públicos educacionais têm papéis chave na preparação de diretores para tais complexas responsabilidades e devem preparar futuros administradores para seus papéis contemporâneos integrando conhecimentos de educação especial, habilidades e disposições em seus currículos.

Crockett (2002, p. 157-168) propôs um modelo de planejamento de educação especial promissor para preparar líderes responsáveis por escolas inclusivas. O modelo apresenta cinco princípios interrelacionados de liderança de educação especial: prática ética, considerações individuais, equidade dentro da lei, programação efetiva e participação produtiva. O autor aborda formação inicial e continuada e aponta que apesar das pesquisas já realizadas é necessário mais investigação nessa área. Segundo o autor os professores, suas necessidades, e o campo da educação especial têm reconhecido a importância do papel da administração para apoiar e manter o alto nível dos professores que trabalham com inclusão, embora o tipo de apoio varie bastante. A

legislação educacional de muitos países tem garantido aos estudantes acesso ao currículo comum. Os administradores das escolas servem como líderes instrucionais, tendo o papel de apoiar os educadores no balanceamento da necessidade de fornecer instrução individualizada apropriada para garantir que os estudantes tenham acesso ao currículo comum. Considerando que o papel do administrador parece fundamental para apoiar o professor, os gestores e principalmente os diretores também precisam ser apoiados para depois poderem fornecer o necessário suporte à sua equipe escolar.

Delors (2003, p. 163), afirma que um dos principais fatores de eficácia escolar, conforme apontam as pesquisas e observações empíricas, é a direção dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador capaz de trabalhar em equipe, competente e aberto, consegue introduzir grandes melhorias nas escolas. Para tanto é preciso confiar a direção das escolas a profissionais qualificados, com formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir maior poder de decisão e melhor remuneração, valorizando assim essa que é de muita responsabilidade.

Praisner (2003, p. 135-45), realizou uma pesquisa com 408 diretores de escolas elementares para investigar a relação entre atitudes frente à inclusão, e variáveis tais como treinamento e experiência e percepção sobre colocação de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados indicam que cerca de um em cada cinco diretores tem atitudes positivas a respeito da inclusão, embora a maioria esteja incerta em relação a essa política. Experiências positivas com estudantes com deficiências e exposição anterior a conceitos de educação especial apareceram associados com atitudes mais positivas a respeito da inclusão. Além disso, diretores com mais experiências e/ou atitudes positivas são mais prováveis de colocar estudantes em ambientes menos restritivos.

A administração de programas de educação infantil têm sido descrita na literatura como uma tarefa desafiadora, mas este é um dos aspectos críticos para o sucesso dos objetivos de programas inclusivos. A matrícula de crianças com deficiências em pré-escolas têm forçado as escolas públicas a redefinirem sua missão. Os diretores de escolas elementares em particular, podem encontrar as responsabilidades no gerenciamento de tais programas, que historicamente não têm feito parte do seu cotidiano escolar. Como resultado, esses diretores podem estar administrando programas com os quais eles não têm familiaridade e para os quais lhes falta treinamento. Os autores apontam entre outros pontos como a magnitude do papel do diretor na

efetivação da inclusão e a importância da construção de uma rede de apoio que trabalhe junto com a escola, a necessidade de informação e treinamento para os diretores no sentido de se tornarem lideranças efetivas na implementação de programas inclusivos em escolas infantis (BROTHERSON et al., 2001, p. 31-45).

No material instrucional publicado pelo MEC (BRASIL, 1997, p.333), aparece o depoimento do diretor de uma escola com alunos surdos em classes comuns, que diz que considera esse período como o mais gratificante em sua vida profissional, embora tenha sido também o período de maiores dificuldades. Ao finalizar seu depoimento o diretor afirma que o maior problema que a educação enfrenta é a falta de formação profissional adequada dos diretores e professores, e conclui: “se eu tivesse mais informações poderia ter realizado um trabalho melhor”.

Entendemos que a formação em serviço do diretor escolar é fator fundamental e urgente no nosso cenário educacional. A liderança firme e desafiadora que a literatura aponta como necessária para o diretor da escola inclusiva, requer investigação.

Como desenvolver programas de formação continuada em serviço de forma a dar subsídios aos diretores, é o grande desafio que está posto, e este foi o problema norteador do presente estudo.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo principal desenvolver, executar e avaliar um programa de formação em serviço voltado para diretores de escolas, fundamentado no princípio da inclusão escolar.

A investigação proposta neste estudo apresenta características da pesquisa-ação por buscar, entre outros fatores, aclarar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver, formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência, ampliar a compreensão da nova situação resultante e proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. (PEREIRA, 2003)

O delineamento do estudo envolveu cinco etapas apresentadas resumidamente no Quadro 1.

2.1. Contexto do Estudo

Bauru é uma cidade de médio porte localizada na região central do estado de São Paulo, que tem 109 anos e conta com aproximadamente 400.000 habitantes.

A primeira preocupação do Município de Bauru em relação à educação data de 1912, quando a Câmara Municipal aprovou uma lei tornando o ensino primário obrigatório, criando três tipos de estabelecimentos: as escolas ambulantes, as escolas provisórias e as escolas permanentes (BAURU, 1996). Esse ensino preliminar era destinado às crianças de ambos os sexos, a partir dos 7 anos de idade e deveria ter a duração de 4 anos.

Inicialmente, como as classes eram isoladas, não havia o trabalho de infra-estrutura administrativa. O Inspetor de ensino era quem fazia o elo de ligação entre a administração “distante” e a escola. Os Inspectores faziam reuniões mensais, avaliação dos diários de classe, resumo mensal, matrícula, enfim, orientavam os professores em todas as tarefas a serem realizadas.

Assim o ensino municipal de 1º. Grau organizou-se, inicialmente sob a forma de classes isoladas (rurais e urbanas), e passou em 1954 a ser organizado como escolas conveniadas, as chamadas escolas paroquiais, que através de convênios entre a igreja e a Prefeitura Municipal de

Quadro 1 - Síntese do Delineamento do estudo.

ETAPA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Obter a autorização do Comitê de Ética para realização do estudo; - Obter a autorização de Secretaria Municipal de Educação para realização do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do HRAC- USP-Bauru; - Apresentação do projeto de pesquisa à responsável pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação.
Etapa 1 Identificação das necessidades de formação dos diretores na perspectiva da inclusão escolar.	Estudo exploratório das necessidades de formação para diretores na perspectiva da inclusão escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo etnográfico da rotina escolar de um diretor através de observação e registro em diário de campo; -Entrevistas (com o diretor, a professora da classe comum, os pais e a pedagoga especializada que acompanhava a criança com necessidades educacionais especiais fora da escola); e -Questionário investigativo.
Etapa 2 Desenvolvimento do Programa de Formação.	Planejamento do programa de Formação em serviço para diretores de escolas de educação infantil.	Planejamento do conteúdo, estratégias e forma de implementação do programa de formação em serviço, com base nos resultados da etapa 1.
Etapa 3 Implementação do Programa de Formação.	Ampliar conhecimentos e habilidades de diretores de escolas de educação infantil.	Encontros sistemáticos com os diretores, com atividades teóricas (aulas) e práticas (realização de tarefas em suas escolas).
Etapa 4 Avaliação do Programa de Formação	Avaliar os efeitos do Programa de Formação sobre os diretores de escolas de educação infantil.	Coleta de medidas antes, durante e depois da intervenção.

Bauru eram criadas e administradas. Os professores eram indicados pelo diretor da escola ou pela igreja. O prédio e a direção eram da igreja. A prefeitura nomeava os professores e repassava verba para a mantenedora, que ficava responsável pelo pagamento dos professores e pelos demais gastos de manutenção da escola.

As classes especiais para alunos com deficiência mental foram criadas por lei estadual em 1958 e a partir daí Bauru começou a implantar suas classes. Em 1968 o sistema municipal começou a investir mais na educação especial.

Na década de 1950 já existiam faculdades em Bauru como a faculdade de Direito da Instituição Toledo de Ensino e a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus. Em 1962 foi criada a Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo. Ao longo do tempo, a educação oferecida pelo município foi se ampliando e se modernizando, seguindo os rumos da evolução e modernização da educação nacional.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru conta com o serviço de vários setores, sendo um deles responsável pelo gerenciamento da educação especial.

Tivemos oportunidade ainda de analisar o Regimento das Escolas Municipais de Bauru (REMB) , de dezembro de 1997, do qual destacamos alguns trechos que fazem menção direta ou indireta ao aluno especial e ao papel do diretor, que nos auxiliaram a compreender o contexto do estudo e que por isso serão destacados a seguir.

No Título I, Capítulo I, especificamente no Artigo 4, onde estão descritos os graus e modalidades de ensino aparece a previsão da Educação Especial no item III, com a seguinte descrição:

III- Educação Especial realizada em classes localizadas nas Instituições Beneficentes da comunidade. (BAURU,1997, p.3).

No Artigo 5, do mesmo título e capítulo, que dispõe sobre a questão da subordinação das modalidades aos órgãos da secretaria , aparece a seguinte descrição:

Artigo 5- As Modalidades são sujeitas à Coordenação Geral dos Departamentos e Divisões de Ensino.

I - Departamento Pedagógico

C- Divisão de Educação Especial. (BAURU,1997, p. 4).

No Capítulo II, que dispõe sobre os objetivos e a as Modalidades de Ensino, aparece a seguinte descrição quanto a Educação Especial:

Artigo 9 – O Objetivo da Educação Especial é proporcionar condições para que a criança e/ou adolescente:

- I - integre, com êxito, classes comuns de educação infantil, e Ensino Fundamental; ou
- II – atinja os objetivos da Educação Especial e Ensino Fundamental, através de atendimento especial. (BAURU,1997, p. 5).

No Título II, Capítulo I, que dispõe sobre a estrutura funcional das escolas, o Artigo 11 prevê, entre outros profissionais, a presença do coordenador pedagógico em todas as escolas municipais, exceto naquelas de Educação Infantil, conforme especificado no item III (BAURU,1997, p. 6).

Ainda no Título II, o Capítulo II ao dispor sobre as atribuições e das relações hierárquicas da direção na Seção 1, especifica nos Artigo 12 e 13 o seguinte:

Artigo 12 – A Direção da Escola é o núcleo executivo das tomadas de decisão, planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Artigo 13 – São atribuições da Direção:

- I - Proporcionar condições para organização e/ou funcionamento dos órgãos colegiados: Conselho de Escola, associação de pais e Mestres, Grêmio Educacional, ou organizações similares;
- II – Coordenar o planejamento anual e a elaboração do Plano Escolar;
- III – Garantir a disciplina de funcionamento da unidade escolar;
- IV – Promover a integração família-escola-comunidade;
- V – Organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;
- VI – Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo. (BAURU,1997, p. 6).

O Capítulo III que continua a especificar no Artigo 42 sobre competências que cabem ao diretor das escolas municipais aponta vários itens essencialmente burocráticos (ver BAURU,1997, p. 14).

No Título III, Capítulo I, é abordada a organização geral da Educação Infantil do sistema municipal . Neste ponto do regimento aparece no Artigo 47:

Artigo 47 – As crianças com necessidades especiais deverão ser atendidas, sempre que possível, nas Creches e Escolas de Educação Infantil, com orientação e acompanhamento especializado, conforme cada caso. (BAURU,1997, p. 15).

Neste artigo constata-se que o pressuposto da inclusão escolar aparece modulado pela expressão “sempre que possível”, o que abre possibilidades para matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em outras instituições que não sejam necessariamente as escolas públicas regulares.

O Capítulo IV que dispõe sobre a organização geral da Educação Especial, descreve no Artigo 54:

Artigo 54 – A Educação especial organizar-se-á conforme necessidades detectadas e poderá ser oferecida nas seguintes modalidades de atendimento: classe especial, sala de recursos, unidades de ensino itinerante ou em instituições com a administração municipal.

1º. As salas de recursos e as Unidades de Ensino Itinerantes estarão diretamente subordinadas à “Divisão de Educação Especial” – órgão da Secretaria de Educação Municipal – e oferecerão, ao professor e ao aluno da classe comum ou especial os recursos especiais que lhes sirvam de apoio para a viabilização do ensino. (BAURU,1997, p. 17).

Este artigo ao mesmo tempo em que aponta quatro possibilidades de serviços de apoio (classe especial, classe comum com apoio de sala de recursos ou de serviços itinerantes, ou ainda a colocação em instituições possivelmente especializadas) refere que apenas os serviços associados à colocação em classes comuns (sala de recursos ou ensino itinerante) estariam diretamente subordinados à Divisão de Educação Especial. Entretanto, seria esperado que pelo menos as classes especiais também tivessem tal subordinação, se é que ela está prevista e considerando-se que se trata de um tipo de serviço que se encontra em escolas comuns.

O Capítulo V que aborda a questão do agrupamento de alunos especifica no Artigo 57:

Artigo 57 – As Classes Especiais, as Salas de Recursos e os grupos assistidos pelo Ensino Itinerante serão organizados conforme instruções específicas da “Divisão de Educação Especial” da Secretaria de Educação Municipal. (BAURU,1997, p. 18).

Na Seção I que dispõe sobre o registro da avaliação do aluno aparece descrito no Artigo 67:

Artigo 67 – A escola deverá prever em seu Plano Escolar atividades diferenciadas de aprendizagem, fora do horário regular das classes, para todo o ano letivo, utilizando a análise das fichas descritivas, a fim de atender alunos:

- I – com dificuldades específicas que interfiram no seu processo de aprendizagem, com o objetivo de recuperá-los;
- II – que, por frequência insuficiente, necessitam compensar ausências e apropriar-se de conteúdos significativos não apropriados por causa das ausências. (BAURU,1997, p. 20).

Observa-se portanto, que o regimento aborda a questão da matrícula do aluno especial apenas para o ensino fundamental, mas não toca na matrícula de aluno especial no ensino infantil. Além disso, percebe-se que nos serviços de apoio, aqui estão previstos apenas a suplementação em horário complementar ao da permanência em classe comum, que seria via classe de recurso ou ensino itinerante. Portanto, novamente se percebe uma contradição entre este artigo o disposto no Artigo 54, indicando que parece não haver de fato previsão de classes especiais nas escolas municipais.

No Título VI que dispõe sobre direitos e deveres, o Capítulo I, sobre os alunos, o Artigo 114 especifica entre outras coisas:

Artigo 114 – São direitos do aluno

- I – ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva social e individual;
- II – ter assegurado o respeito aos direitos da pessoa humana e suas liberdades fundamentais;
- III – ter asseguradas as condições de aprendizagem, com a assistência por parte da escola e acesso aos recursos materiais didáticos da mesma; (BAURU,1997, p. 30).

Podemos observar que o regimento apresenta a organização da estrutura do atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais a partir do ensino fundamental. Para o aluno da educação infantil, é previsto que ele frequente as classes comuns, sempre que possível, e que tenha acompanhamento especializado, se precisar.

O regimento não especifica formas de avaliação e nem como e quem dará apoio especializado quando necessário.

Em relação às atribuições da direção, observamos que o regimento centraliza na pessoa do diretor a organização geral da escola e estabelece várias funções burocráticas, quase não aparecendo a função de gestor pedagógico.

Para o ano de 2005, a equipe responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, elaborou um projeto de serviços de educação especial (BAURU, 2005). Do documento referente a este projeto destacamos os itens descritos a seguir.

Em relação ao objetivo:

Criação, na rede municipal de ensino de Bauru, dos serviços de **Educação Especial**, no contexto da decisão política de implementação de **Educação Inclusiva**, entendida como educação de qualidade e eficiência pedagógica para **todos**. (BAURU, 2005; p. 3).

Como justificativa para a adoção da perspectiva de educação inclusiva o documento refere:

Esta decisão se fundamenta nas disposições da **Constituição Federal** (1988), da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996), do **Plano Nacional de Educação** (Lei 10.172/2001), do **Decreto 3.298** (1999), do **Decreto 3.956** (2001) e das recomendações contidas na **Declaração de Jomtien** (UNESCO, 1990) e na **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994). (BAURU, 2005; p. 3).

Segundo o documento, também serviu como justificativa os dados sobre a população da educação especial, cujos indicadores apontavam:

- **641 (100%)** alunos com dificuldades significativas no processo de ensino e aprendizagem.
- destes, **319 (49,7%)** foram considerados clientela para a Educação Especial, sendo **30** alunos com surdez, ou com perda auditiva significativa; **26** apresentam deficiência física, embora alguns deles não tenham comprometimento da aprendizagem pela presença da deficiência; **09** apresentam deficiência visual (cegueira ou baixa visão); **254** encontram-se classificados como deficientes mentais, seja por apresentarem diagnóstico formal da deficiência, seja por apresentarem indicativos importantes da deficiência.
- e **322 (50,3%)** são alunos que não apresentam uma deficiência, mas encontram-se em situação de risco, necessitando, portanto, de atenção educacional emergencial. (BAURU, 2005; p. 3).

Em resumo, o documento apontava que tanto as exigências legais quanto a demanda identificada justificavam e requeriam a criação dos serviços de Educação Especial.

Num item denominado de “contextualização” o documento faz algumas considerações sobre a história das relações das sociedades, e em particular da sociedade brasileira, com o segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência, especialmente no que se refere ao trato educacional, e explicita os dispositivos legais que amparam a atual decisão. Neste item é

enfocado que neste município o cargo de diretor de EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil é preenchido por concurso.

Num item denominado “educação inclusiva” o documento explicita como conceito:

opção política pela construção de um sistema educacional que **reconheça, respeite e responda**, com qualidade e eficiência pedagógica à diversidade do alunado, favorecendo o acesso **de cada um, e de todos** os alunos, ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade e à sua utilização crítica e funcional na administração das contingências do cotidiano social. (BAURU, 2005; p. 13).

Segundo o documento o objetivo geral da Educação Especial seria “Criar o serviço de Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva (Educação para todos), na Rede municipal de Ensino de Bauru”. (BAURU, 2005; p. 16).

Como objetivos específicos a Educação Especial no sistema municipal de Bauru seriam:

- Assegurar as condições necessárias para a efetivação de Educação de qualidade para todos (inclusive para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais).
- Oferecer respostas pedagógicas diferenciadas para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, dada a presença de limites impostos pela presença de uma deficiência. (BAURU, 2005; p. 16).

A população da educação especial para o sistema municipal de Bauru envolveria:

Alunos com deficiência mental, física, visual, auditiva, superdotação / altas habilidades/ interesses, que apresentam necessidades educacionais especiais e que, por essa razão, requerem respostas pedagógicas diferenciadas daquelas que se mostram eficientes para a maioria dos alunos. (BAURU, 2005; p. 17).

O documento também apresenta uma descrição de como deverá ser a organização e operacionalização dos serviços, contém tabelas de distribuição das unidades escolares e respectivos alunos com deficiência, e aponta os passos para a implementação dos serviços de Educação especial e o plano de ação. Em relação à capacitação de recursos humanos o projeto prevê orientação e capacitação a professores especialistas e generalistas. Não há no documento referências específicas à necessidade de formação de diretores.

Após termos conhecido o contexto da rede municipal e da Educação Especial em Bauru prosseguimos com a realização da parte empírica do estudo, que contou com várias etapas distintas, porém interdependentes, que serão detalhadas a seguir.

2.2. Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos

Primeiramente o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do HRAC- USP- Bauru para aprovação.

Após parecer favorável do Comitê de Ética ao projeto (ver ofício no Anexo 1), foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru para apresentação do mesmo e, conseqüente autorização para sua realização.

Posteriormente, antes de iniciar cada etapa do estudo todos os participantes envolvidos nos diferentes momentos foram informados sobre os objetivos do projeto e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido documentando assim a anuência deles em participar voluntariamente da pesquisa.

2.3. Etapa 1: Identificação das necessidades de formação dos diretores na perspectiva da inclusão escolar

Na primeira fase do estudo exploratório visando à identificação das necessidades de formação em serviço para diretores de educação infantil visando à construção de escolas inclusivas, foi realizado um estudo exploratório por meio do acompanhamento da rotina de trabalho de um diretor. A descrição dos detalhes deste estudo será feita a seguir.

2.3.1. Estudo exploratório de acompanhamento da rotina de trabalho de um diretor de uma escola de Educação Infantil

A escola a ser acompanhada foi designada pela responsável pela educação especial da Secretaria de Educação, por ser uma escola que atendia aos critérios de seleção do estudo, que foram: ter alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, ter a anuência da diretora em participar do estudo e ser uma escola de Educação Infantil.

2.3.1.a) Local do Estudo

A escola selecionada era municipal, de educação infantil, a qual chamamos de “Escola Azul”. Ela se situava em um bairro afastado do centro da cidade, sua população era considerada de baixa renda e estava funcionando em 2005, ano de realização desta etapa do estudo, com 14 turmas, sendo metade delas em cada um dos dois períodos (matutino e vespertino), e tinha aproximadamente 500 alunos, sendo suas turmas compostas por no máximo 35 crianças. Entre os alunos havia, segundo informações da Secretaria de Educação, uma criança surda e duas crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem, porém sem diagnóstico clínico fechado.

A escola contava com os seguintes recursos físicos: seis salas de aulas, sala de diretoria, secretaria, sala de professores, almoxarifado para materiais pedagógicos, sala para atendimento odontológico, cozinha com dispensa, dois pátios cobertos, quadra descoberta, quiosque, tanque de areia, área livre com aparelhos recreativos (parque) e nove sanitários (seis para alunos, dois para os funcionários e um para as professoras).

A equipe escolar era composta pelos seguintes funcionários: diretora, agente de administração, quatro agentes pedagógicos, duas merendeiras, dois vigias, dentista, atendente de consultório odontológico e dezessete professoras, das quais onze eram efetivas na EMEI, quatro da creche vinculada e duas substitutas.

Em relação aos materiais, em cada ambiente eram designados os respectivos materiais. Na sala dos professores existiam armários com materiais pedagógicos, que ficavam à disposição dos professores. As salas de aula eram equipadas com alguns materiais e livros.

No documento oficial da escola denominado “Plano Escolar” (que nos foi fornecido pela diretora), encontramos descritos os seguintes aspectos: identificação, diagnóstico, avaliação,

objetivos e metas, programa e organização da escola. A seguir destacamos alguns dos principais aspectos de cada um dos componentes descritos neste documento.

A) Identificação: deste tópico constavam dados sobre a denominação da EMEI, a fundação, endereço, a jurisdição, o Regimento das Escolas Municipais, período e horário de funcionamento, ensino, histórico desde a época da fundação, quadro de funcionários e alterações sofridas ao longo do tempo, patrimônio, biografia da patronesse e etc..

B) Diagnóstico: Neste tópico constava uma descrição e análise da realidade da escola, a caracterização da comunidade e da clientela escolar, e o levantamento dos recursos (físicos, humanos, materiais e institucionais, tais como a Associação de Pais e Mestres- APM).

C) Avaliação do desempenho da escola: Neste tópico é apresentada a definição das prioridades em termos de espaço físico, prioridades internas e prioridades administrativas.

D) Objetivos e metas da escola.

E) Organização geral da escola: Nesta parte o documento descreve:

- A- Planos de curso - que está anexado ao documento;
- B- Planos de ensino – com a referência que eles se encontram disponíveis na unidade escolar;
- C- Critérios para agrupamento dos alunos: 35 alunos, agrupados de acordo com a faixa etária e a resolução SE no. 125 de 23/11/98.
- D- Critério para elaboração dos projetos de atividades extra-classe.
- E- Modelo de ficha individual do aluno.
- F- Normas disciplinares da escola: com modelos de documentos de circular aos pais, aos funcionários e aos vigias.
- G- Quadro de funcionários (nome, endereço e formação), onde aparecem no quadro funcionários com Magistério, Pedagogia, Letras, Serviço Social, Psicologia e Odontologia.
- H- Composição do Conselho de Escola.
- I- Calendário escolar.

J- Composição do Apoio Pedagógico Educacional: Neste aspecto é destacado que este apoio é fornecido pelo Departamento Infantil e pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, conforme mencionados nos incisos I e III do artigo 5 do Regimento Escolar das Escolas Municipais de Bauru.

K- Projetos de atividades extra-classe.

F) Programações referentes às atividades: Neste tópico consta o plano de aplicação dos recursos financeiros, a sistemática de acompanhamento e como está prevista a avaliação do Plano Escolar. Neste último aspecto há referência de que o referido plano deverá ser acompanhado e avaliado pela própria equipe da unidade escolar, de forma contínua através de discussões nas reuniões pedagógicas, de pais e da APM, quanto ao desempenho da escola, dos funcionários e as metas alcançadas, de modo a atualizar seus dados.

G) Planos de curso e quadro curricular: O Quadro 2 apresenta uma síntese dos planos do curso de educação infantil adotado pela escola e o quadro curricular que consta do documento.

Nota-se que a escola prevê quatro níveis (maternal, jardim I e II e pré) e que para todas as turmas, a descrição da disciplina “Natureza e Sociedade” indica uma preocupação com o assunto cultura afro-brasileira. Entretanto, embora fosse possível não há referência a outros aspectos da diversidade humana, tais como por exemplo, a questão das deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Desta parte do documento constam também os quadros da distribuição dos dias da semana, horários e atividades realizadas em cada turma.

2.3.1.b) Participantes

A diretora que participou deste estudo exploratório tinha 38 anos, havia atuado durante 15 anos como professora, sendo 12 anos na educação infantil e três anos na escola da APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e estava na direção da escola há 5 anos. Ela ocupava o cargo de direção como substituta, pois a diretora titular estava prestando serviços na Secretaria Municipal de Educação, mas havia passado em um concurso para direção e estava esperando sua nomeação. Sua formação acadêmica era de Magistério de 2º. Grau e Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

Quadro 2 - Planos de curso e quadro curricular.

MATERNAL	JARDIM I
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral • Matemática • Movimento • Artes visuais • Música • Natureza e sociedade (entre outros, traz como objetivo, valorizar e reconhecer a contribuição da cultura afro- brasileira, e, como conteúdo, aspectos históricos e sociais da cultura negra) • Identidade e autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e escrita • Matemática • Movimento • Artes visuais • Música • Natureza e sociedade • Identidade e autonomia
JARDIM II	PRÉ
<ul style="list-style-type: none"> • Movimento • Música • Artes visuais • Linguagem oral e escrita • Natureza e sociedade • Matemática • Identidade e autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e escrita • Matemática • Artes visuais • Movimento • Música • Identidade e autonomia • Natureza e sociedade

2.3.1.c) Procedimentos

O acompanhamento da rotina desta diretora se deu ao longo de quatro meses, em visitas realizadas na escola duas vezes por semana, em que a pesquisadora acompanhava todas as atividades realizadas pela diretora. Neste momento da pesquisa não houve nenhuma tentativa de interferência na rotina da escola. O objetivo era de nos inteirarmos da rotina de trabalho do

diretor e perceber se existiam ou não dificuldades decorrentes de ter alunos com deficiências matriculados nesta escola.

Ao todo foram realizadas 21 sessões de observações ao longo das visitas que foram registradas em diário de campo.

Nesta etapa também foi solicitado à diretora o acesso a documentos oficiais referentes à escola, e nesta ocasião recebemos dois documentos que serviram para caracterizar o contexto e a escola.

Os registros feitos no diário de campo foram lidos integralmente e analisados de forma a levantar as situações práticas que envolviam as questões relacionadas ao estudo, e que ofereceu subsídios tanto para a construção de instrumentos de coleta de dados (questionário fechado e descrições de situações-problema) que seriam utilizados nas fases posteriores, como também para desenvolver o programa de formação em serviço para os diretores.

Próximo ao final das observações da rotina da diretora começou a fase das entrevistas, ainda com a finalidade de caracterizar o papel do diretor e avaliar se havia necessidade de formação acerca da temática da pesquisa, agora na percepção das pessoas diretamente envolvidas com alunos com deficiência.

2.3.2. Estudo do trabalho do diretor com base em entrevistas feitas com pessoas envolvidas com o aluno com deficiência.

Esta fase do estudo, baseado nas entrevistas, continuou sendo desenvolvida na Escola Azul. Participaram desta etapa a diretora da escola, e o objetivo de entrevistá-la foi o de obter dados mais pontuais sobre sua visão do papel do diretor diante do desafio de gerenciar escolas com crianças com necessidades educacionais especiais. Além da diretora foram também entrevistadas as seguintes pessoas: a professora da criança surda, os pais dessa criança e uma pedagoga que atendia esta criança num centro especializado. A finalidade das entrevistas com tais pessoas foi de conhecer e comparar a percepção de cada um desses segmentos sobre o papel do diretor da escola quanto à educação da criança com deficiência.

2.3.2.a) Participantes

A professora da classe comum que participou da entrevista trabalhava com uma turma de pré-escola e tinha entre seus alunos a criança surda. Ela tinha 37 anos e atuava como professora há 21 anos. Sua formação acadêmica era de Magistério de 2º. Grau.

O pai da criança surda entrevistado tinha 40 anos, e a mãe 33 anos, sendo que ambos tinham nível de escolaridade equivalente ao 1º. Grau incompleto (atual nível de ensino fundamental).

A pedagoga entrevistada atendia a aluna surda em um programa de reabilitação para crianças deficientes auditivas no CEDAU - Centro Educacional do Deficiente Auditivo – USP – Bauru. Ela tinha 36 anos, atuava como professora a 16 anos, dos quais cinco no CEDAU. Sua formação acadêmica era em Pedagogia.

2.3.2.b) Procedimentos

As entrevistas foram conduzidas na própria escola, e teve como base um roteiro semi-estruturado cuja descrição se encontra no Anexo 2. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. A partir deste registro foi efetuada a análise do conteúdo dos relatos a fim de identificar se havia evidência ou não da necessidade de formação, e se seria possível levantar alguns tópicos a serem abordados em programas de formação para os diretores de escolas de educação infantil.

2.3.3. Estudo do papel do diretor com base em um questionário investigativo.

Encerradas as fases de observação e a das entrevistas foi realizada a organização dos dados, baseada na análise do diário de campo e da transcrição e análise das entrevistas e teve início a terceira fase do estudo exploratório, que foi baseada numa enquête envolvendo a aplicação em larga escala de um questionário investigativo.

2.3.3.a) Construção do Questionário

A partir da análise dos dados das fases anteriores e de conceitos desenvolvidos por autores como Libânio (2004), Stainback e Stainback (1999) e material didático publicado pelo

Ministério de Educação, tais como o “Projeto Escola Viva” (MEC BRASIL, 2000), sobre gerenciamento de escolas e inclusão, foi elaborado um questionário preliminar que deveria servir de instrumento para a enquête envolvendo todos os diretores da Rede Municipal de Ensino de Bauru, atuantes em escolas de educação infantil, com a finalidade de reunir mais informações sobre possíveis necessidades de formação de diretores na perspectiva da inclusão escolar.

Uma primeira versão do questionário foi elaborada e enviada a treze peritos da área de Educação para contribuições e procedimentos de validação de conteúdo. Oito desses peritos devolveram os questionários com sugestões, sendo que suas contribuições foram analisadas e algumas alterações foram feitas, resultando numa segunda versão do instrumento.

A seguir foi feita uma aplicação para testagem da segunda versão do questionário com três diretoras de escolas de educação infantil de outro município, para efeito de validação semântica. A partir deste teste o questionário foi novamente aperfeiçoado com base nas contribuições advindas da aplicação piloto.

A definitiva versão do questionário encontra-se no Anexo 3. Ela contém 44 afirmações que fazem parte de oito categorias diferentes de assuntos relacionados à inclusão de alunos com deficiência na escola comum, e ao gerenciamento de escolas comuns com alunos com necessidades educacionais especiais. As categorias estabelecidas foram: 1) Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência; 2) Elaboração do projeto político pedagógico da escola; 3) Conhecimento sobre gestão inclusiva; 4) Conhecimento e aplicabilidade legal; 5) Especificidades das deficiências; 6) Gerenciamento de equipe; 7) Implementação de adaptações curriculares de grande porte; e 8) Avaliação de gestão inclusiva.

2.3.3.b) Participantes

Os questionários foram então enviados aos 60 diretores das EMEIs do município por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, através de uma pasta que contém documentos e informes aos diretores, com uma circular explicativa e com data para devolução. Eles deveriam responder o questionário em suas próprias escolas e posteriormente o devolveriam à Secretaria.

Dos 60 questionários enviados, 39 retornaram preenchidos (65%), e estes foram tabulados e analisados estatisticamente. Os dados de identificação dos diretores que responderam e retornaram os questionários podem ser vistos nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Caracterização dos diretores que responderam o questionário quanto à idade e tempo de experiência de trabalho na escola.

Idade (anos)	Tempo Professor			Tempo Diretor		
	até 10	11 a 20	mais de 20	até 10	11 a 20	mais de 20
30 a 39	0 (0,0%)	1 (6,3%)	2 (11,2%)	2 (6,1%)	2 (25,0%)	0 (0,0%)
40 a 49	3 (60,0%)	12 (75,0%)	8 (44,4%)	22 (66,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
50 a 59	2 (40,0%)	3 (18,7%)	8 (44,4%)	9 (27,2%)	3 (75,0%)	1 (100,0%)
Total	5 (100,0%)	16 (100,0%)	18 (100,0%)	33 (100,0%)	5 (100,0%)	1 (100,0%)

Em relação à faixa etária e tempo de experiência na profissão, constatou-se que a maioria dos diretores tinha mais de 40 anos de idade, histórico de mais de 10 anos como professor e menos de 10 anos como diretor; tratando-se portanto de profissionais relativamente experientes na profissão.

Tabela 2 - Caracterização dos diretores que responderam o questionário quanto a formação acadêmica.

Idade (anos)	Ensino Médio		Pós Graduação	
	Magistério	Outros	Sim	Não
30 a 39	2 (6,7%)	1 (11,1%)	0 (0,0%)	3 (8,8%)
40 a 49	22 (73,3%)	1 (11,1%)	5 (100,0%)	18 (53,0%)
50 a 59	6 (20,0%)	7 (77,8%)	0 (0,0%)	13 (38,2%)
Total	30 (100,0%)	9 (100,0%)	5 (100,0%)	34 (100,0%)

Em relação à formação acadêmica foi constatado que o perfil de formação predominante dos diretores foi o de magistério, obtido no nível de ensino médio.

2.3.3.c) Procedimentos

O instrumento era auto-aplicável, sendo que os respondentes deveriam assinalar se concordavam, ou discordavam, de cada uma das 44 afirmações. As afirmações foram elaboradas

de forma a conter tanto algumas questões em que a concordância era esperada, quanto outras questões em que a discordância era esperada.

No campo em que os respondentes deveriam colocar os dados de identificação foi solicitada também à informação se havia alunos com deficiência em suas respectivas escolas, e em caso afirmativo, de quais categorias.

2.4. Etapa 2: Desenvolvimento do Programa de Formação

A partir dos dados levantados nas etapas anteriores (baseados nas análises do diário de campo, das entrevistas e dos questionários), e tomando como base as sugestões de outros estudos sobre formação de educadores e a perspectiva da inclusão escolar, desenvolvidos anteriormente por integrantes do grupo de pesquisa no âmbito do qual este estudo foi desenvolvido¹ (por exemplo, LAUAND, 2000; MARTINS, 2003; ZANATTA, 2004; CAPELLINI, 2004; GONÇALVES, 2005; ROSA, 2003; entre outros²); foi desenvolvido um programa de formação em serviço para os diretores, contendo temas teóricos sobre a problemática da inclusão e atividades práticas de gerenciamento e solução de problemas decorrentes das dificuldades cotidianas na escola.

O Programa de Formação foi elaborado a partir de objetivos, da definição do conteúdo e de uma metodologia que buscou não apenas a transmissão de informações, mas também, a participação ativa dos diretores. Os componentes do programa serão discriminados a seguir.

¹ O Grupo de Pesquisa GP-FOREESP- Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial", integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão; de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O grupo de pesquisa tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da educação especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos porque partimos do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

² Outros estudos sobre este tema produzidos pelo GP FOREESP são : Mendes, Aguiar e Almeida (2001), Mendes, Nunes, Ferreira (2003), Capellini e Mendes (2004a); Mendes (2004b), Bisaccioni (2005); Mendes e Toyoda (2005), Mendes (2005a), Mendes (2005b), Mendes, Dallácqua, Silva, Colnago, Carneiro, Capellini, Zanata, Silva, Martins e Mattos (2005), Mendes e Petrechen (2005).

2.4.1. Objetivos do programa

- 1- Oferecer um curso de formação em serviço, que apresentasse informações relevantes sobre como gerenciar escolas de forma a torná-las gradativamente inclusivas;
- 2- Propiciar espaço para a discussão de forma a integrar o cotidiano da escola com a política de inclusão;
- 3- Propiciar espaço de reflexão levando os participantes a questionarem suas atitudes frente a inclusão;
- 4- Buscar alternativas práticas e viáveis para implementação de escolas efetivamente inclusivas.

2.4.2. Conteúdos do programa

Tendo em vista os objetivos os conteúdos definidos foram:

- 1- Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com NEE.
- 2- Compreendendo os aspectos legais da política de inclusão.
- 3- Avaliando as necessidades educacionais especiais na escola.
- 4- Conhecendo a deficiência auditiva/surdez.
- 5- Conhecendo a deficiência visual.
- 6- Conhecendo a deficiência física.
- 7- Conhecendo a deficiência mental.
- 8- Conhecendo as altas habilidades/superdotação.
- 9- Elaborando o projeto pedagógico da escola e gerenciando a equipe.
- 10- Avaliando o programa de formação.

2.4.3. Metodologia do curso

Foi baseada nas seguintes estratégias didáticas:

- Apresentação de pequenos conteúdos teóricos informativos através de aulas expositivas dialogadas;
- Apresentação de vídeos documentários como ponto de partida para discussões e reflexões;
- Estudo e análise de casos reais de inclusão de crianças com N.E.E., trazidos pelos próprios participantes;
- Elaboração de questões elucidativas feitas pelos participantes antes do final de cada módulo, com espaço para o esclarecimento dentro do próprio módulo;
- Dinâmicas de grupo para enriquecimento pessoal e coletivo.

O programa de formação em serviço foi organizado para acontecer na forma de um curso, com breves aulas teóricas com recursos como vídeos, vivências, reflexões, dinâmicas etc, e com a realização de algumas atividades por parte dos diretores na própria escola ou em lugares de livre escolha. Estas atividades estavam relacionadas com os conteúdos das aulas e deveriam aproximar cada diretor das questões relacionadas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais de sua escola.

2.5. Etapa 3: Implementação do Programa de Formação

O plano do programa de formação elaborado foi então submetido ao setor responsável pela Secretaria de Educação do Município de Bauru. A seguir foi organizada toda a parte de infra-estrutura para viabilizar o curso.

Inscreveram-se no curso 43 dos 60 diretores de escolas de educação infantil da rede municipal, e este contingente foi distribuído em dois grupos, segundo a preferência pelos horários disponibilizados para cada grupo. O programa envolveu uma carga de 30 horas e aconteceu durante dez semanas, sendo de manhã para um dos grupos, e à tarde para o outro grupo.

Dos dez encontros realizados, cinco foram conduzidos pela própria pesquisadora e em cada um dos outros cinco encontros contamos com a colaboração de especialistas em áreas específicas.³ A organização final do programa de formação pode ser vista no anexo 4.

³ A autora agradece a participação de Gerusa Lourenço, Aline Maira e Morgana Agostine Martins, estudantes do PPGEES e Eliana Zanata e Vera Capellini docentes da Unesp de Bauru, e membros do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos da UFSCar, no bojo do qual o presente trabalho foi desenvolvido.

A descrição detalhada de como ocorreu a implementação do programa será feita no Capítulo 3.

2.6. Etapa 5: Avaliação do Programa de Formação

A avaliação do Programa de Formação se deu a partir de várias medidas com o objetivo de tentar analisar os possíveis impactos que este tipo de intervenção pode acarretar.

Considerando-se que avaliar este tipo de intervenção que busca a modificação de concepções e atitudes é bastante complexo, julgamos que seria recomendável tentar medir seus possíveis impactos de forma multidimensional. Entretanto, cabe ressaltar que as medidas tomadas durante ou imediatamente após a realização do programa não permitem avaliar se possíveis mudanças constatadas se mantêm depois, ou se elas realmente são traduzidas em mudanças nas práticas do cotidiano das escolas.

Mesmo assim, optamos por esta forma de pesquisa, entendendo que mesmo diante destas limitações, este ainda é um caminho inicial que deve ser trilhado, que porém, não deve ser o único. Outras pesquisas de intervenção e acompanhamento poderão ser futuramente realizadas como continuidade aperfeiçoando metodologicamente a qualidade científica dos estudos de intervenção sobre formação de pessoas.

No presente estudo foram coletadas quatro medidas com a finalidade de avaliar o programa, que foram denominadas como:

- 1) Respostas à situações- problema;
- 2) Conteúdos de Narrativas pessoais;
- 3) Percepção dos diretores sobre o curso;
- 4) Avaliação formal do curso pelos diretores.

Tais formas de avaliação serão descritas a seguir.

2.6. 1. Respostas às situações- problema.

Para este tipo de avaliação foram elaborados 12 testes situacionais envolvendo a descrição de casos fictícios de situações problema, que poderiam ocorrer no cotidiano escolar envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais, juntamente com um conjunto de questões padronizadas, às quais deveriam ser respondidas (o conjunto das situações encontra-se descrito no Anexo 5).

Os participantes foram agrupados no início do programa de formação, e cada grupo recebeu uma das situações na forma impressa, com uma série de questões relacionadas a respostas que o grupo deveria oferecer aos dilemas. Os participantes deveriam escrever as respostas do grupo a cada questão exigida para aquele caso

Após terem participado do programa os grupos receberam a mesma situação para ser reanalisada. Eles portanto, tornaram a responder às questões sem terem acesso ao que havia sido respondido no início.

Ao final as respostas oferecidas a cada uma das situações-problema, nos dois momentos (antes e depois do curso) foram comparadas com o objetivo de analisar se o programa de formação teve algum impacto na resolução coletiva de problemas pelos diretores.

2.6.2 Conteúdos das narrativas pessoais

Após a resolução de situações-problema em grupo foi solicitado a cada um dos participantes que elaborasse uma pequena narrativa contando sua história de relação com pessoas com necessidades especiais, descrevendo desde o período da infância até os dias atuais. Foram solicitadas que eles buscassem relatar impressões, sentimentos, percepções etc.

Esta atividade teve como objetivo levar cada participantes a fazer neste início uma reflexão sobre sua relação pessoal com essa temática, bem como possibilitar criar um quadro de referências para que eles próprios pudessem refletir e analisar possíveis mudanças nas percepções e atitudes durante o programa de formação, no decorrer das outras avaliações.

A sistematização do conteúdo de tais narrativas permitiu mapear sinteticamente o universo de representações dos diretores sobre a questão das deficiências, descritos a partir das categorias de conteúdos dos relatos identificadas no conjunto das narrativas dos diretores.

2.6.3. Percepções dos professores sobre mudanças decorrentes do curso

No final do curso foi solicitado aos participantes que respondessem por escrito a cinco questões abertas sobre sua opinião antes e depois do programa de formação, em relação a sua visão de inclusão escolar, do papel do diretor escolar neste processo e a importância deste tipo de formação em serviço. Tais dados serviriam para validação de tal método de intervenção.

As respostas escritas foram submetidas à análise qualitativa através da leitura exaustiva de todos os dados e identificação de categorias e após serem categorizadas foram analisadas de forma quantitativa.

Os resultados desta medida foram coletados para fins de avaliar a validade social do programa na perspectiva dos diretores participantes.

2.6.4. Avaliação formal do programa

No final do programa foi solicitada ainda uma avaliação dos aspectos formais do programa, envolvendo a parte estrutural, recursos utilizados, conteúdo, estratégias etc, com o objetivo de avaliar a organização do programa de formação.

Para esta avaliação foi utilizado um instrumento desenvolvido e utilizado nos estudos do grupo de pesquisa GP-FOREESP. Os dados foram analisados de forma quantitativa.

CAPÍTULO 3

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Como primeira etapa da análise dos resultados, vamos analisar trechos das anotações do diário de campo elaborado durante o acompanhamento da rotina da diretora de uma escola de educação infantil, e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com a diretora, com a professora, com os pais e com a pedagoga da aluna surda, momento em que buscávamos caracterizar e levantar as necessidades dos diretores em relação à formação para trabalhar com a inclusão. Estamos destacando neste momento, apenas as situações que entendemos relevantes para a discussão que propomos.

Em seguida apresentaremos a análise dos dados levantados no questionário.

3.1 Acompanhamento da rotina de um diretor

O primeiro contato com a diretora foi feito pela responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, por telefone, para comunicar a intenção da pesquisa e agendar uma visita para que a mesma fosse apresentada detalhadamente.

Nesta visita previamente agendada, a diretora informou que naquele dia a professora da criança surda havia faltado, impossibilitando assim essa conversa inicial. Explicamos os objetivos do projeto, enfatizando o interesse em focar o trabalho de direção e não no trabalho da professora. A diretora consentiu, mas continuou afirmando que achava mais interessante se eu ficasse com a professora da aluna surda, pois em sua opinião o trabalho do diretor quase não era afetado com a política de inclusão escolar, uma vez que era a professora quem trabalhava com a criança diariamente.

A partir de tal relato, suspeitamos que poderia estar faltando informações sobre o papel da direção nas escolas inclusivas, ou que a diretora não tinha consciência desse papel e, além disso, percebemos a falta do sentido de equipe existente na escola. Para esta diretora, a questão das

especificidades do trabalho com a criança surda, era de responsabilidade exclusiva da professora, e que, portanto, era ela quem precisava de acompanhamento e suporte, posto que a diretora se percebia a margem do processo educacional de crianças com necessidades educacionais especiais.

Na visita seguinte, foi possível acompanhar a diretora conversando com uma mãe sobre a necessidade de encaminhamento de um aluno ao oftalmologista, e em outro momento, explicando a uma estagiária da escola sobre como deveria ser feito o encaminhamento de um aluno com suspeita de deficiência auditiva. Tais atitudes revelavam ações da diretora nas quais o atendimento de necessidades especiais dos alunos estavam presentes, porém, ela não parecia perceber estas ações como integrantes de uma rotina que envolvia o atendimento a necessidades diferenciadas, questão central na construção da escola inclusiva.

Em outra oportunidade abordamos diretamente com a diretora a questão de como foi o processo de adaptação da aluna surda dado que este era o terceiro ano dela na escola. A diretora contou que no começo foi muito difícil, mas que a professora atual já havia sido agente de saúde na escola, tendo feito cursos na área e por isso estava lidando melhor com a criança. Ela disse que um dia a professora faltou, a pilha do aparelho da aluna acabou, a substituta veio até ela e ela não sabia trocar a pilha. Ela ligou para mãe que informou que a própria criança sabia fazer a troca, e confessou que esta foi uma situação muito complicada, pois ela se viu sem ação.

Tal episódio exemplifica a necessidade do envolvimento de toda a equipe escolar em conhecer os alunos e suas necessidades. No caso específico do usuário de aparelho de amplificação sonora, o bom funcionamento do mesmo é essencial para o desempenho satisfatório do aluno em sala de aula. Caso a equipe escolar, liderada pelo diretor, não tiver o preparo e conhecimento necessários para lidar em situações problema desse tipo, é provável que o aluno seja prejudicado.

Em algumas situações de acompanhamento de atividades burocráticas, conversávamos sobre assuntos variados. Falando um pouco sobre o desafio da gestão, a diretora se referiu à dificuldade do gerenciamento dos recursos humanos. Para ela, o diretor tem que ter sensibilidade para conhecer as qualidades e os defeitos da sua equipe, saber lidar com as dificuldades e saber valorizar as qualidades. No entanto, esta não é uma tarefa fácil e requer preparo. Um dos pilares de sustentação de um trabalho escolar inclusivo é justamente o trabalho em equipe, em que todos trabalham com um objetivo comum: o bom atendimento a todos os alunos.

Em uma ocasião as professoras estavam falando de assuntos gerais e em um determinado momento começaram a falar sobre as turmas e sobre a imposição da atribuição de salas. Elas reclamavam por não ter chance de escolher, pois a diretora atribuiu-o as turmas. Uma professora da pré-escola disse que não queria mais sua turma atual, mas que todo ano ela era obrigada a ficar com a turma que lhe fosse atribuída e que por isso até havia pensado em mudar de escola.

Uma segunda professora questionou porque elas não reclamavam sobre isso e não procuram alternativas de mudança, mas as outras opinaram que não adiantava. Falaram ainda sobre a formatura, especificamente acerca da obrigatoriedade de presença, e várias demonstraram a insatisfação diante da situação. Alguém sugeriu o desconto de horas neste dia. Duas professoras disseram que sempre descontavam horas nas reuniões pedagógicas (e pareciam não valorizar tal momento). As horas a serem descontadas eram compensações de participação em atividades extras tais como festas, por exemplo, que ocorriam fora do horário de aula.

Conversando com a diretora posteriormente perguntei sobre como era o processo de atribuição das turmas para as professoras e se havia algum critério. Ela disse que essa era uma decisão da diretora e que cada escola tinha seu procedimento próprio. Informou que tinha escola em que a escolha era individual por ordem de tempo de serviço na casa, e no caso específico de sua escola ela fazia a atribuição após uma pesquisa de campo, baseada na conversa com cada uma sobre as preferências e procurando atender a todas. Ela considerava inadequado uma professora ficar muito tempo com uma mesma turma, pois acabava por se achar “dona da turma” não dando oportunidades para outros que às vezes queriam mudar um pouco. Disse que existem turmas mais estressantes como o maternal e a pré-escola, e que portanto, era preciso dar oportunidades a todas de passar pelas diferentes turmas.

Diante desta questão da atribuição das salas, podemos analisar a falta de comunicação entre a equipe escolar, pois se constatava a insatisfação de um lado, e do outro a falsa segurança de que o encaminhamento era adequado.

A rotina observada era cheia de atividades burocráticas e técnicas tais como: organização de festas, organização da formatura, elaboração de relatório mensal sobre entrada e saída de alunos da escola, relatório sobre finanças, atendimento de necessidades específicas de professores e funcionários. Tivemos a oportunidade de acompanhar também a reforma do consultório odontológico, o que demandou um grande tempo de envolvimento da diretora desde a compra de

fos, até o planejamento da re-inauguração. Atividades como estas, e outras não descritas, acabam por ocupar praticamente todo o tempo de trabalho de uma diretora de escola infantil.

Todas as decisões pareciam centralizadas na pessoa da diretora. Em certa ocasião pudemos observar a tentativa de três professoras que estavam em horário de trabalho pedagógico, de apresentar algumas idéias sobre os projetos desenvolvidos em suas salas. A diretora falou muito rapidamente com elas, pois estava ao mesmo tempo resolvendo outras questões, e com isso deve ter desencorajado a iniciativa das professoras de buscar uma decisão coletiva.

Em uma determinada situação conversamos sobre o envolvimento da diretora nas questões pedagógicas. Ela argumentou que auxiliava as professoras como podia, acompanhando o plano de trabalho e as reuniões pedagógicas mensais. Porém, ela apontou a falta de um assistente ou coordenador na escola de educação infantil para dividir as tarefas, pois como diretora tinha que cuidar dos aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos etc.

Cabe ressaltar que no sistema educacional do qual o município da escola em questão fazia parte, não existia a figura do coordenador pedagógico na educação infantil. Tal profissional poderia ser uma figura de apoio, mas isso no entanto, não eximiria o diretor da responsabilidade do acompanhamento dos aspectos pedagógicos, posto que são eles a razão do funcionamento da escola. Conforme aponta SILVA JÚNIOR (1990 p.58): “As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam”.

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma reunião de pais, em que a diretora forneceu informes gerais, apresentou o balancete financeiro e o relatório sobre a reforma do consultório. A parte pedagógica da reunião ficou ao encargo de cada professora, e neste momento a diretora se ausentou da reunião.

Participamos também de uma reunião pedagógica, que acontecia mensalmente. A diretora deveria levar algum assunto pertinente para discussão, e aproveitando minha estadia na escola, me solicitou uma palestra. Esta reunião era um momento de apresentação de informações gerais sobre o andamento da escola, e nesta especificamente, falamos sobre a deficiência auditiva/surdez e sua implicação no desenvolvimento infantil. As professoras participaram fazendo muitas perguntas, demonstrando um grande interesse em aprender.

Solicitamos ainda à diretora, a oportunidade de fazer o acompanhamento da sala da aluna surda por um dia, pois gostaríamos de analisar as condições de ensino oferecidas a ela na sala de aula. Nesta oportunidade pudemos verificar a grande dificuldade da professora em atender as

necessidades específicas desta aluna. A turma era extremamente agitada e ruidosa. A professora agia de forma natural, não diferenciando atividades e instrução, o que em determinadas situações pareciam necessárias para que a criança surda entendesse as instruções. Neste pormenor, vemos a falta de compreensão entre igualdade e equidade, pois a inclusão requer muitas vezes a diferenciação para garantir a igualdade de oportunidades.

O principal problema encontrado tem sido o fato de que o professor de classe comum tende a modificar pouco sua prática, em termos de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem dos alunos ficam comprometidas.

Em algumas situações como de preenchimento de relatório mensal, por exemplo, tínhamos a oportunidade de conversar sobre assuntos variados do trabalho escolar. A diretora expunha várias dificuldades, falava sobre as conquistas e planos futuros. Em uma determinada ocasião ela comentou sobre como estava achando importante o papel da pesquisadora enquanto interlocutora, pois esta realidade não era freqüente na escola e ela passou a perceber como fundamental a experiência da parceria, pois quando expomos pensamentos e trocamos idéias, podemos reavaliar posições.

Tivemos ainda a oportunidade de acompanhar o período de matrícula e matrícula da escola. A diretora atualiza uma ficha de dados sobre a criança, que entre outros itens, tem uma questão sobre a saúde geral da mesma. Conversamos sobre a necessidade de uma ficha mais completa sobre o desenvolvimento geral da criança, pois a mesma é matriculada e a escola quase não tem informações. Às vezes a escola faz a matrícula de uma criança com deficiência, já diagnosticada, porém a família não informa este dado e, a escola vai conhecer as necessidades desta criança já no início das aulas. Sugerimos que a escola montasse algo como uma entrevista de anamnese simplificada, mas que trouxesse informações sobre as características de cada criança. A diretora achou interessante e disse que ia pensar no assunto.

Durante as visitas à escola a diretora havia solicitado que observássemos por um dia duas crianças do outro período, que eram consideradas especiais pela escola. Fomos na escola por duas vezes, no outro período, para realizarmos tal tarefa. Em conversa com a diretora sobre tais alunas, mais especificamente sobre uma, pois a outra não nos pareceu ter necessidades educacionais especiais, falamos sobre a superficialidade da observação e de que os comentários eram apenas

uma tentativa de clarear os acontecimentos e falar sobre os mesmos buscando refletir e pensar saídas, sem contudo, ter a pretensão de avaliar o trabalho ou criticá-lo.

A criança em questão desafiava e testava o adulto o tempo todo. A professora não tinha controle sobre a situação, e a ameaçava com condutas que não conseguia cumprir, como por exemplo: “se você não sentar não vai ao parque”, porém a criança não se sentava e ia ao parque. A criança dominava todo o ambiente escolar, mudava de sala a hora que queria, ia à secretaria e mexia no xerox, andava pelos corredores na hora do lanche etc. Contudo, foi observado sua capacidade de concentração quando as atividades a interessavam.

A diretora concordou com tudo que foi apontado, reconheceu a dificuldade em ajudar a professora, e informou que algumas vezes tirava a aluna da situação conflitante para aliviar a professora, entendendo que estava ajudando. Verbalizou a necessidade de orientação desde o começo, tanto para a professora, como para direção e toda a equipe escolar, e nós completamos para a família, para que todos adotassem a mesma conduta com a criança. A diretora continuou afirmando a necessidade do diagnóstico para delinear condutas.

Nos pareceu bastante claro a necessidade de um trabalho direcionado ao atendimento de alunos com características diferenciadas, a toda equipe escolar.

Procuramos nesta breve análise levantar alguns pontos considerados conflitantes para o gerenciamento de uma escola inclusiva. Entendemos as limitações da coleta desses dados, uma vez que aconteceram em uma única escola, e por apenas um semestre. No entanto, como ponto de partida, entendemos que levantamos várias situações problema que merecem atenção e que poderiam ser abordadas no programa de formação em serviço aos diretores.

Perguntamos à diretora sobre como era a elaboração do Plano Escolar. Ela disse que não havia participado da elaboração deste ano, pois estava de licença gestante, mas que normalmente no início do ano a equipe se reunia para elaborá-lo.

Conversamos em outro momento sobre matrículas, e perguntamos se tinha como saber sobre todos os alunos deficientes que já haviam passado pela escola. Ela nos disse que no ano passado havia sido solicitado pela Secretaria um registro dos alunos (sic) antes disso esse dado não era solicitado e, portanto, não havia registro. Ela fez relato de vários casos que já haviam passado pela escola.

Observamos que a escola não tinha nenhum registro oficial dos alunos com deficiência. Eles não eram previstos no Plano Escolar e não eram acompanhados individualmente através de registros.

3.2. Resultados baseados nas entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas realizadas nos trouxeram uma gama muito grande de informações, uma vez que apresenta um roteiro, mas dá oportunidade para o entrevistado expandir suas colocações. Iremos analisar alguns trechos em que a visão do papel do diretor aparece de forma mais direta. Em alguns momentos serão colocados trechos das falas das pessoas, da forma como foram transcritos.

3.2.1. Relatos da diretora

Quando perguntado à diretora se ela achava que a escola comum era o lugar ideal para crianças com deficiência, ela respondeu:

É eu acredito que o professor precisa estar se preparando para isso, como eu disse é uma mudança que vai acontecendo com o passar do tempo, ele vai percebendo, passa a acreditar, eu acredito que sim, desde que esse professor vai se abrindo, vai se preparando, a escola também precisaria contar com um apoio melhor para estar se adaptando na parte física, mas que dá para ser feito eu acredito que sim, com os resultados que a gente tem visto...

Assim, parece que para a diretora a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum é viável e na sua opinião afeta mais o trabalho do professor e a parte física da escola que precisa de adaptação. Ela parece não se perceber enquanto diretora como agente participativo/ativo do processo.

No decorrer da entrevista a diretora sempre se remetia à figura do papel do professor da classe comum, e ao ser questionada diretamente sobre o papel do diretor frente à inclusão sua resposta foi:

É ele também precisa, não é só o professor, a gente também precisa dessa formação de alguma coisa a mais, o diretor tem que estar atento, hiper atento a tudo que está acontecendo, e quando essas crianças chegam, a gente tem que estar atento até para estar auxiliando o professor nas suas dificuldades, ver o que ele está sentindo, o que ele precisaria, para estar até atendendo essa outra parte que a gente já citou, a parte física e também o pedagógico. É difícil, você mesmo esteve aqui e sabe que a dinâmica da escola é complicada, mas o papel do diretor é de estar atento a isso ver as necessidades do professor as necessidades da criança, o que está sendo bom, o que precisa melhorar, que tipo de materiais precisa...

Observamos que quando é perguntado diretamente ela englobou em sua resposta várias necessidades, como de formação também para o diretor sobre os aspectos relacionados à inclusão, de auxiliar o professor em suas dificuldades dando inclusive apoio pedagógico, da estruturação física da escola, enfim, o diretor tem o papel de estar atento às necessidades do professor e da criança para auxiliá-los. No entanto nos parece que falta à diretora a visão de seu papel enquanto agente transformador da escola em direção à inclusão.

Em relação ao papel da Secretaria Municipal de Educação, a diretora comentou que este órgão já ofereceu alguns cursos, mas que ainda faltam mais informações, e disse também que conforme as necessidades surgem a Secretaria pode ser acionada. Para ela a formação dos profissionais e a preparação da escola são importantes para a inclusão, mas ela acrescentou um outro aspecto relevante como podemos observar na resposta abaixo.

Na verdade o ideal era que estivesse tudo pronto, mas se a criança não chega a gente não sabe nem o que deve estar pronto, então é importante o que a gente já sabe de antemão que é necessário tem que estar, porque é difícil se é uma criança por exemplo usa cadeira de rodas, ou alguma coisa assim então precisa ter adaptação de rampa e tudo mais, mas tem outras que tem que acontecer para a gente estar sentindo.

Com esta fala a diretora se coloca favorável à inclusão, quando considera que é papel da escola buscar as transformações necessárias para as dificuldades que surgirem.

Sobre sua participação na pesquisa, ela disse que inicialmente achava que a pesquisadora deveria ficar com a professora, mas que com o desenrolar das observações e com as conversas, ela percebeu que era uma pesquisa importante, ver a rotina do diretor, para auxiliar na elaboração de cursos de formação para diretores.

3.2.2. Relatos da professora do ensino regular da classe da aluna surda

Após as questões que visavam à coleta de informações sobre identificação, foi perguntado à professora se ela havia recebido informações sobre a aluna surda antes de assumir a turma, e se sim como havia sido esse processo inicial. Ela respondeu que como a criança já era aluna da escola, foi a professora do ano anterior que deu algumas informações, e que também recebeu informações com a pedagoga do CEDAU que desenvolve um trabalho de reabilitação e oficina pedagógica para crianças deficientes auditivas/surdas. Ela também disse que fez um curso oferecido pelo CEDAU para os professores.

Quando perguntado a ela o que pensava sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, ela se posicionou contra em função do número de alunos ser muito grande na sala de aula, porque isso dificultava em muito o trabalho do professor. Sua posição contrária à inclusão pareceu bastante categórica, mostrando um sentimento de isolamento do professor, que sem elementos para encaminhar sozinho o processo de escolarização de um aluno com deficiência, acaba colocando em uma questão única, no caso o número de alunos na sala, toda a dificuldade do processo.

A professora disse não ter recebido nenhum apoio da direção por ter uma aluna surda, a não ser a dispensa para ir ao curso do CEDAU, mas ela creditava essa dispensa à Secretaria de Educação, que forneceu professora substituta.

Ela relatou que as poucas adequações feitas foram no sentido de tentar diminuir o barulho da sala através do fechamento das janelas e da conversa com a turma pedindo colaboração para reduzir o barulho. Segundo ela houve de sua parte uma solicitação para mudança para uma sala menos barulhenta, mas não houve concordância por parte da diretora, que achou a medida desnecessária. A professora fez várias críticas à forma como a inclusão vinha acontecendo como podemos ver neste trecho:

Olha eu acho difícil, primeiro pela quantidade de crianças, depois porque os professores não estão preparados para receber, tem muitos que têm dificuldades em aceitar trabalhar com deficiente, tem mesmo, primeiro eu acho que o prédio tem que ser modificado, nós não temos rampa pra uma criança deficiente estudar lá em cima, nós não temos Braille na escola pra ensinar um deficiente visual, então precisa...

Inclusão eu acho ótimo, mas desde que seja adequada, não pra dizer olha eu incluí na minha cidade mas o que fez de diferente pro deficiente nada, só pra dizer que tem um deficiente na sala, que eles aceitam e que é normal... Então precisa ter modificado muita coisa pra receber um deficiente, inclusive a C. precisava ter colocado uns quadros de cortiça na minha sala, precisava ter trocado os pezinhos da cadeira que é uma coisa barata, precisava ter colocado borracha, então quer dizer não é interesse da Educação em modificar o mínimo, nem da escola em si em modificar nada pela C., coisa simples básica que podia ter acontecido na sala pra receber essa criança não aconteceu.

Neste ponto a professora denuncia uma postura inadequada da direção em não aceitar a mudança da turma para uma sala considerada mais adequada pela professora, demonstrando assim uma falta de trabalho em equipe e de divisão das responsabilidades nas decisões que envolvem o cotidiano escolar, prerrogativas inerentes a uma gestão participativa e democrática.

A professora também levantou vários aspectos técnicos ainda não adequados na escola, e abordou a questão política do discurso de atendimento às diferenças, porém sem ações práticas de transformação da realidade para satisfação das necessidades advindas com esse novo modelo.

Para a professora faltava vontade política de todos os segmentos envolvidos, para fazer da inclusão uma realidade com resultados positivos. Quando questionada sobre o papel da diretora nesse processo ela desabafou:

Eu acho que tudo se cala, contanto que não tenha trabalho, tá bem, tá quietinha lá na sala, não tá dando trabalho pra você então ótimo pra todo mundo. Isso não é só com deficiente não, é com criança de pais separados é com todo tipo de dificuldades.

No decorrer da entrevista a professora apontou a necessidade de uma coordenação pedagógica, para dar respaldo ao professor, pois a diretora, segundo ela, acabava tratando apenas do burocrático, e ainda apontou a necessidade de uma equipe montada pela Secretaria da Educação, com vários profissionais que pudessem apoiar o trabalho da escola.

Mais uma vez a professora demonstrou seu descontentamento, uma vez que não contava com uma equipe de apoio em seu trabalho. Ela parecia ter clareza da necessidade de um trabalho colaborativo que contasse com a figura de um gestor capaz de articular as ações da equipe buscando uma educação de melhor qualidade.

No final da entrevista foi aberto um espaço para que ela pudesse colocar algo a mais do que havia sido perguntado. A professora fez a seguinte declaração:

Eu acho é que falta um pouquinho de interesse por parte da Secretaria de Educação, interesse por parte da direção, fazendo um trabalho relacionado com esses deficientes que a escola vai receber. Se a escola vai receber um deficiente, primeiro tem que se movimentar a Secretaria da Educação e em segundo lugar a direção, quando chega na mão do professor, essas duas partes devem ter se programado pra esse professor poder receber esse deficiente. Porque você vê na minha sala de aula, é muito difícil, porque a C. é uma criança que não dá trabalho, ela não é um G. né, porque se fosse um G. o que seria de mim? Não é verdade? Então eu acho que teria sim que ter esse trabalho até chegar em você pra você estar preparado para receber essa criança. Porque quem socorreu, foi o CEDAU, porque ela faz parte do CEDAU, e as crianças que não tem, que tem outro tipo de deficiência, que não faz parte de nada, o que vai ser desse professor que recebe esse tipo de criança?

3.2.3.Relatos dos pais da aluna surda

A entrevista foi realizada com o pai e com a mãe, e os dois responderam as questões e fizeram comentários. Disseram que escolheram aquela escola por ser a mais próxima de sua casa, que foram recebidos pela diretora para matrícula e que ela agiu naturalmente ao saber da deficiência da criança. Eles consideram que a escola é boa, mas reclamaram que no ano anterior a professora não havia sido dispensada para fazer o curso do CEDAU. Eles achavam esse curso muito importante conforme se percebeu na fala da mãe...

O curso é bom porque elas não entendem o que é o implante, as professoras, e elas fazendo o curso elas começam a entender. Antes do curso eu acho que a professora, não entendia que a C. ouvia, mas que ela tinha que ouvir bastante para começar entender, e eu falava para ela, ela ouve , mas eu acho que ela não acreditava. Depois que ela começou fazer o curso ela passou a C. para frente e ela começou a acreditar que ela ouve, então o curso é bom.

Quando perguntado se eles mudariam alguma coisa na escola, responderam que acham que as turmas eram muito grandes, dificultando o trabalho da professora, e tornando a escola muito barulhenta.

Sobre o contato da família com a escola, disseram que nunca foram chamados fora das reuniões de pais, e que nestas reuniões a professora falava que a C. estava bem, inclusive comparando-a com crianças ouvintes que apresentavam mais dificuldades. No entanto, a mãe

demonstra certa preocupação com o fato de que a criança estava indo para primeira série e sem estar alfabetizada.

Os pais foram questionados sobre o interesse da criança pela escola e a mãe fez a seguinte colocação:

Olha ela nunca gostou da escola (risadas), ela é assim, do CEDAU gosta e da escola não gosta, não sei se é porque ela chega cansada, muito em cima da hora, ela nunca gostou da escola.

Em seguida, perguntamos como a criança manifestava esse não gostar, se ela falava alguma coisa, se de algum jeito dava para entender o porquê, e a mãe manifestou:

Ah, não dá para saber, eu falo para ela, você não gosta da professora? Gosto. Você não gosta das coleguinhas? Gosto da I., aí eu falo: e daquela outra? Ela fala: aquela é chata. E porque você não gosta da escola? É chato. Mas eu acho que é canseira mesmo viu, ela dorme no ônibus porque gasta uma hora e meia do CEDAU até aqui em casa, e ela chega toda... porque acaba dormindo naquele banco duro, mas não vale bem, aí eu pego na esquina de baixo, já levo para tomar um banho, aí bebe esse leite logo, aí já desce de pé, então eu acho que é muita canseira.

Em dois momentos diferentes o pai faz menção à ida da filha para faculdade, demonstrando uma grande expectativa em sua escolaridade.

Tem que pensar no futuro dela, ela estuda em uma escolinha particular, e amanhã, ela chega na faculdade e não dá para pagar, ela não pode ir na particular, tem que ser em uma do estado, e daí...

Eu não quero sair daqui, porque aqui tem tudo, tem faculdade, e o lado profissional dela ali dentro no futuro alguém vai dar um empurrãozinho nela, vai acreditar nela (está falando do CEDAU).

Os pais consideravam o atendimento oferecido pela escola bom, no entanto mencionaram o desejo de colocar a filha em uma escola particular, caso tivessem condições financeiras. Eles relataram que são de outra cidade e que vieram para Bauru para buscar melhores condições para o tratamento da filha. Mencionaram que na outra cidade tiveram muitas dificuldades, pois segundo eles as pessoas eram mais preconceituosas, e tiveram dificuldades para conseguir uma escola para ela. Para eles Bauru têm mais recursos e é uma cidade mais preparada para o atendimento dos deficientes auditivos.

Apesar dos pais relatarem que a escola era boa, no decorrer de suas respostas, levantaram questões que suscitam necessidades de modificações na estrutura escolar para o atendimento de crianças com deficiência. Apontaram preparo do professor, estrutura física da escola, número de alunos, o distanciamento da família etc. Todos esses aspectos precisam ser considerados na construção de uma escola realmente inclusiva, pois a inclusão vai além da matrícula e frequência diária. Ela pressupõe modificações em toda a estrutura escolar, se for preciso, para que as necessidades de todos os alunos sejam satisfeitas.

3.2.4. Relatos da pedagoga especializada

Primeiramente foi perguntado sobre a relação do CEDAU com a escola, e a pedagoga disse que uma das prioridades do CEDAU é que a criança frequente a escola comum para que tenha contato com o mundo ouvinte, favorecendo assim o seu desenvolvimento. Informou ainda que o CEDAU oferece um curso de capacitação para os professores, e realiza visitas à escola para orientação da professora.

Quando questionada se havia tido algum contato com a diretora e sua resposta foi a seguinte:

Sim, por coincidência, porque o meu foco principal em um primeiro momento é a professora. O diretor é convidado também para participar do curso de capacitação, mas geralmente ele não vai, por outros motivos, por outros compromissos, mas o foco principal é mesmo o professor porque é ele quem vai estar diretamente ligado com a criança. Mas no primeiro encontro eu encontrei com a diretora, ela foi super aberta, mostrou uma relação legal com a professora também, solícita, disse que se pudesse participaria.

Em seguida ela lembrou que a diretora não havia participado do curso. Foi solicitado que expusesse mais a sua visão do papel da diretora, se o curso seria importante também para ela, e ela argumentou que com certeza seria importante que a diretora se envolvesse mais, mas reafirmou:

Se a gente está atingindo o professor já tá bom, eu to pensando desse jeito, porque do jeito que as coisas andam aqui no Brasil, é passo de formiguinha, de tartaruga. É complicado.

Quando perguntado sobre a necessidade de adequações curriculares, e se ela entendia que a escola atendia satisfatoriamente as necessidades da aluna surda, ela novamente depositou a tônica de sua resposta no papel da professora.

Olha eu acho que é assim, não é a escola, é o professor, eu acho que um professor bom, independente da escola ele vai dar conta, e pelo que eu vi a C. estava em processo de alfabetização, não estava totalmente alfabetizada. Eu acredito que isso vai acontecer na primeira série, mas dentro dos objetivos, eu acho que ela alcançou.

Em relação à adaptação da aluna na escola, a pedagoga disse que no começo foi muito difícil, que ela não queria ir à escola e que a família teve um pouco de dificuldades, mas ela acredita que a criança gosta da escola. Ela acha que pelo fato de ser muito tímida a criança tem dificuldades. Em relação à interação com os colegas ela informou que a criança é muito apegada a uma única colega, que a ajuda, mas que quando essa criança falta ela não quer ficar na escola. Em relação ao processo de aprendizagem da C. a pedagoga disse:

Ela conseguiu atingir os objetivos, ela está começando, a gente fala assim que ela tem o tempinho dela, então eu acho que ela vai desabrochar agora na primeira série. Ela não está com leitura fluente, nem na escrita, agora que ela vai elaborar mesmo o processo da leitura e da escrita.

Durante toda a entrevista, a pedagoga, enfatizou o papel da professora na escolarização da aluna surda. Mesmo quando as questões se direcionavam para o papel da diretora, ela dizia que era um papel importante, mas que era a professora quem realmente contava.

Podemos observar desta forma, o quanto o trabalho da escola é compartimentalizado, ou seja, não existe uma visão de quem está fora, de que a escola tem uma equipe que deva trabalhar em prol de objetivos comuns. É como se o diretor fazendo seu papel burocrático de manter a escola funcionando, a merendeira fazendo o lanche, a servente limpando a sujeira e a professora ensinando em sala de aula, a escola estivesse atingindo seus objetivos principais.

No entanto, ao compararmos as falas de cada um dos segmentos analisados, podemos perceber a necessidade de um trabalho em parceria, de colaboração, pois a escola precisa de transformações urgentes para atingir um nível de qualidade, e essas transformações não podem ser realizadas individualmente. Cada segmento que compõe a escola tem um importante papel a

desempenhar, mas todos têm também uma missão que é coletiva: melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos.

3.3 Resultados baseados na análise dos questionários

Dos 39 questionários respondidos 13 deles eram de diretores de escolas que referiram não ter alunos com deficiências. Do restante os diretores informaram que 12 atendiam um tipo de deficiência, 13 alunos com dois tipos de deficiência e apenas uma atendia a alunos de três tipos de deficiência. Esses dados podem ser melhor visualizados na figura 1.

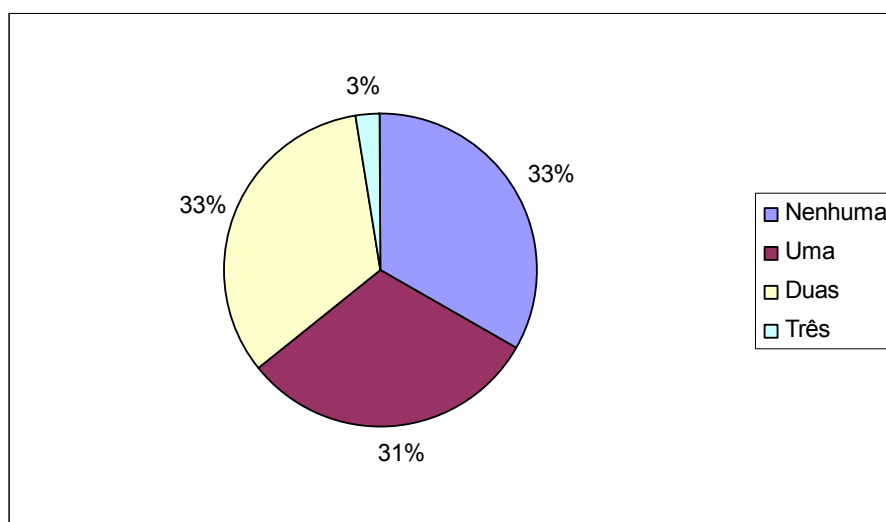


Gráfico 1. Número de diferentes categorias de deficiências atendidas nas escolas.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Assim, percebe-se que pelo menos um terço das escolas de educação infantil, segundo a informação de seus diretores, não tinham nenhum aluno com deficiência. As escolas restantes atendiam alunos de um ou até dois tipos de deficiências possivelmente, porque o número de crianças com deficiências ainda é pequeno na rede municipal como um todo. Entretanto, num sistema verdadeiramente inclusivo seria esperado que houvesse crianças com deficiências em todas as escolas em proporção e tipos equivalentes aos encontrados na população em geral.

A seguir podemos ver na figura 2 a quantificação das escolas quanto às categorias de deficiência atendidas, não considerando neste dado outros tipos de necessidades educacionais especiais.

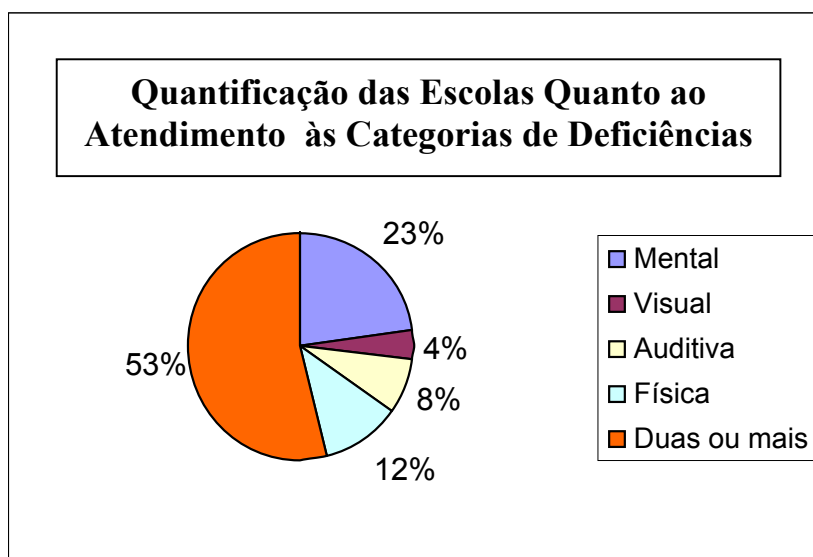


Gráfico 2. Quantificação das escolas quanto ao atendimento a alunos com deficiências

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Portanto, percebe-se que aproximadamente metade das escolas com matrículas de alunos especiais tinham alunos de duas ou mais categorias de deficiências, e cerca de um quarto delas tinham apenas alunos com deficiência mental.

Os outros dados coletados nas questões dos questionários foram organizados nas seguintes categorias:

- A- Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência.
- B- Elaboração do projeto político pedagógico da escola.
- C- Conhecimento sobre gestão inclusiva.
- D- Conhecimento e aplicabilidade legal.
- E- Especificidades das deficiências.
- F- Gerenciamento de equipe.
- G- Implementação de adaptações curriculares de grande porte.
- H- Avaliação de gestão inclusiva.

3.3.1. Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

1 (Todos na escola devem ser responsáveis pela educação de cada aluno), 3 (A solução de problemas de aprendizagem de quaisquer crianças tenha ou não deficiência, caberia à educação especial), 4 (Professores de sala comum deveriam ser capazes de trabalhar com alunos com deficiência), 5 (Os alunos com deficiência se beneficiariam mais se atendidos em classes especiais), 38 (Os alunos com deficiência não se beneficiariam mais se atendidos em classes comuns), 41 (Os alunos não se beneficiam da participação em turmas e escolas inclusivas), e 42 (Os alunos com deficiência se beneficiariam mais se atendidos em escolas especiais).

A Figura 3 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

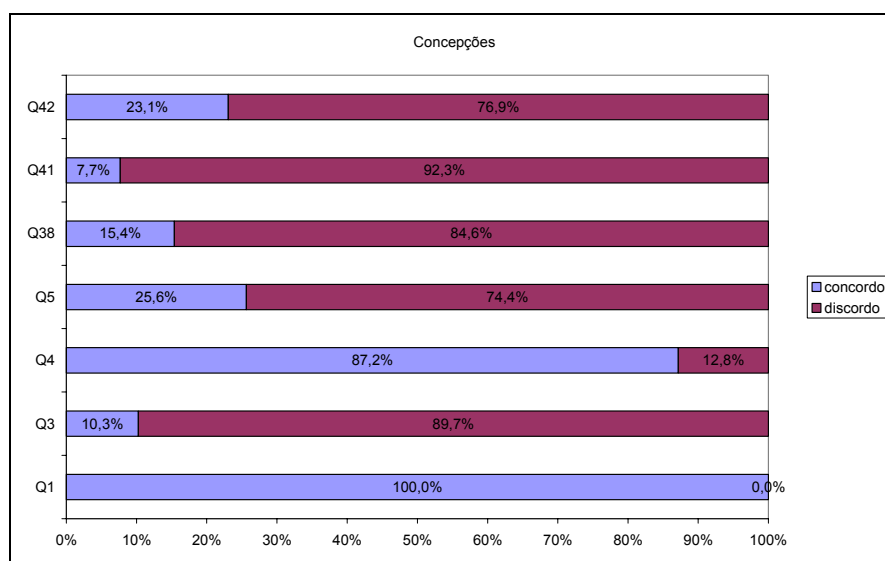


Gráfico 3. Categoria 1: Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIs.

Os resultados indicam que, pelo menos no discurso, as atitudes dos diretores parecem ser no geral favoráveis à inclusão escolar. Entretanto, pode-se perceber que alguns dos diretores parecem resistentes à idéia e isso pode ser constatado nos seguintes indicadores:

- 10,3% dos diretores consideram que a solução de problemas de aprendizagem cabe à educação especial, e não à escola;
- 12,8% consideram que os professores não precisam ser capazes de trabalhar com alunos com deficiência;
- 25,6% dos diretores ainda consideram que a melhor opção de colocação seria a classe especial;
- 15,4% discordam que os alunos com deficiência se beneficiam de classes comuns;
- 7,7% discordam que haja benefícios decorrentes da inserção em classe comum; e
- 23,1% consideram que a melhor opção de colocação seria em escolas especiais.

3.3.2. Elaboração do projeto político pedagógico da escola.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

2 (O projeto político-pedagógico da escola deveria prever a parceria com instituições, universidades, serviços da comunidade etc, para o atendimento das necessidades educacionais especiais não supridas pela própria escola), 9 (No projeto político-pedagógico da escola deveria conter como objetivo geral que a escola deve atender a diversidade do alunado), 11 (A formação em serviço da equipe escolar, visando o atendimento de alunos com deficiência, deveria ser fator de relevância no projeto político- pedagógico), 13 (O projeto político-pedagógico deveria prever uma avaliação sistemática da escola de forma a identificar os elementos que interferem na instituição de um ambiente escolar inclusivo) e 36 (O projeto político-pedagógico da escola deveria prever encontros sistemáticos entre a equipe escolar para reflexão sobre a prática pedagógica).

A figura 4 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

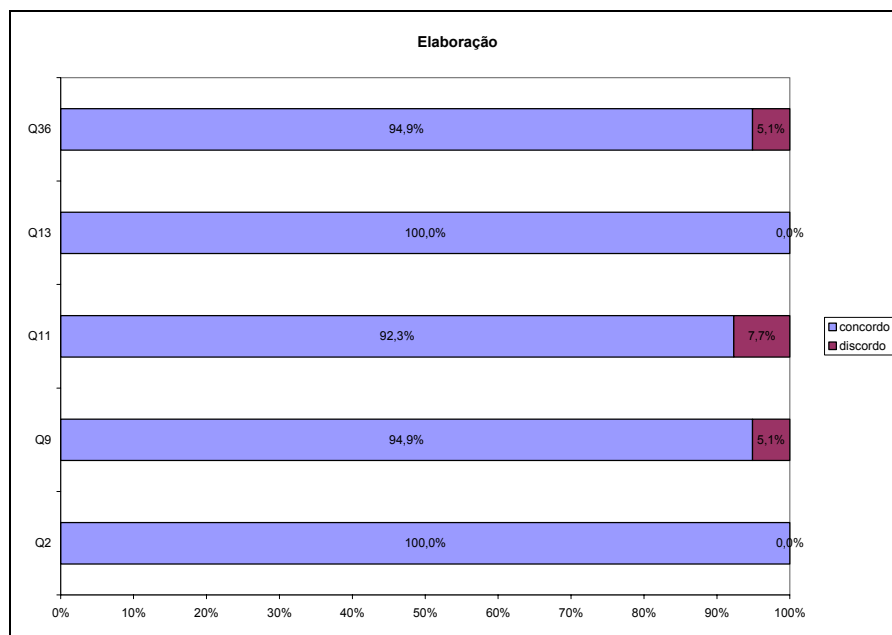


Gráfico 4. Categoria 2: Elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Os resultados desta categoria indicam que a maioria dos diretores parece concordar que é importante prever no projeto político pedagógico que a escola deva atender alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto cabe ressaltar alguns indicadores que contestam tal possibilidade pois:

- 5,1% não considera objetivo geral da escola atender a diversidade;
- 7,7% discorda de que a formação da equipe escolar para o atendimento da diversidade deve ser prevista no projeto político pedagógico; e
- 5,1% não considera importante que o projeto político pedagógico deva prever encontros para avaliação da prática pedagógica.

3.3.3. Conhecimento sobre gestão inclusiva.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

7 (Dentre as atribuições do diretor não está previsto auxiliar a Secretaria da Educação a caracterizar a população que será atendida pela rede escolar), 15 (Dentre as atribuições do diretor não está previsto identificar crianças com deficiência presentes na sua escola), 18 (Dentre as atribuições do diretor não está previsto, implementar adaptações que atendam necessidades de

alunos com deficiência tais como: providenciar mobiliário específico), 29 (A gestão escolar deveria criar conselhos internos e contar com a participação da comunidade na elaboração e implantação de projetos inclusivos), 33 (Faz parte das atribuições do diretor da escola identificar quais são as adaptações físicas que devem ser providenciadas, de forma a permitir o acesso e a participação de todos os alunos no cotidiano escolar), 39 (Faz parte das atribuições do diretor da escola planejar a implementação de adaptações, incluindo providências a serem tomadas a curto, médio e longo prazo) e 44 (Faz parte das atribuições do diretor tomar providências para a constituição da equipe de apoio pedagógico que dará suporte ao aluno com deficiência).

A figura 5 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

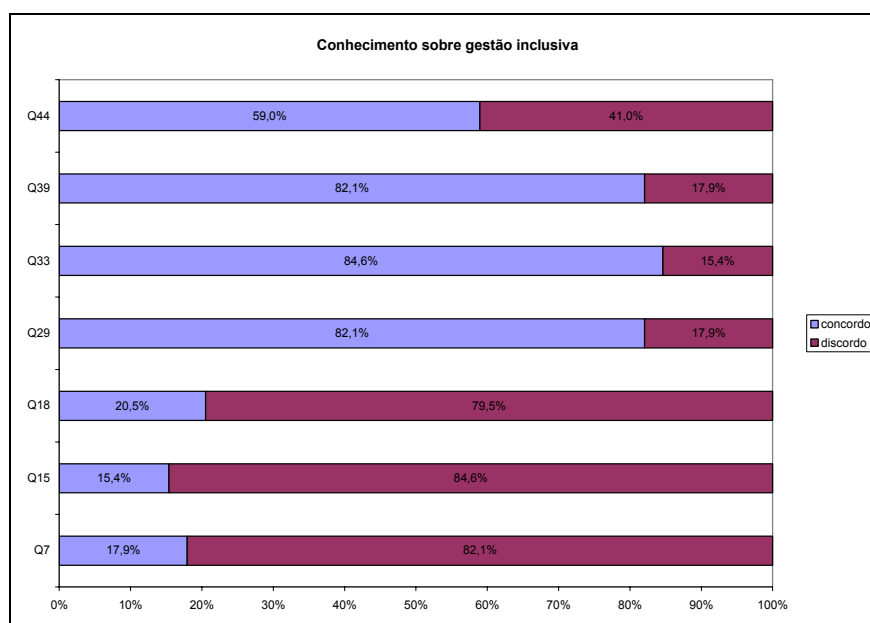


Gráfico 5. Categoria 3: Conhecimento sobre gestão inclusiva.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

A análise desta categoria mostra que alguns diretores ainda não se consideram como elementos participativos na construção da escola inclusiva. Isto pode ser constatado nos seguintes indicadores:

- 17,9% dos diretores não entendem que faz parte do seu papel auxiliar no mapeamento da clientela da rede escolar;
- 15,4% não consideram como sua responsabilidade identificar crianças com deficiência na sua escola;
- 20,5% não se sentem responsáveis por promover adaptações de acesso ao currículo;
- 17,9% não vêm como sua função a criação de conselhos e o envolvimento da comunidade em projetos inclusivos da escola;
- 15,4% não se sentem responsáveis por adaptações físicas na escola;
- 17,9% não se consideram responsáveis por planejar e implementar adaptações a curto, médio e longo prazos; e
- 41% dos diretores não entendem como parte de suas atribuições auxiliar na constituição da equipe de apoio pedagógico ao aluno com deficiência.

3.3.4. Conhecimento e aplicabilidade legal.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

17 (Os responsáveis pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação não deveriam prestar serviços aos alunos deficientes na escola comum), 19 (A Secretaria Municipal de Educação deveria ter um planejamento orçamentário para fornecer suporte à provisão de serviços para atender alunos com deficiência na escola), 22 (Os alunos com deficiência deveriam ter direito a recursos especializados de qualquer natureza fornecidos pelo sistema público), 23 (Os alunos com deficiência deveriam ficar retidos em uma série quando não alcançarem os objetivos propostos), 26 (As escolas de educação infantil não deveriam organizar apoio especializado para alunos com deficiência) e 43 (A Secretaria Municipal de Educação não deveria organizar serviços de apoio especializado para alunos com deficiência)

A figura 6 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

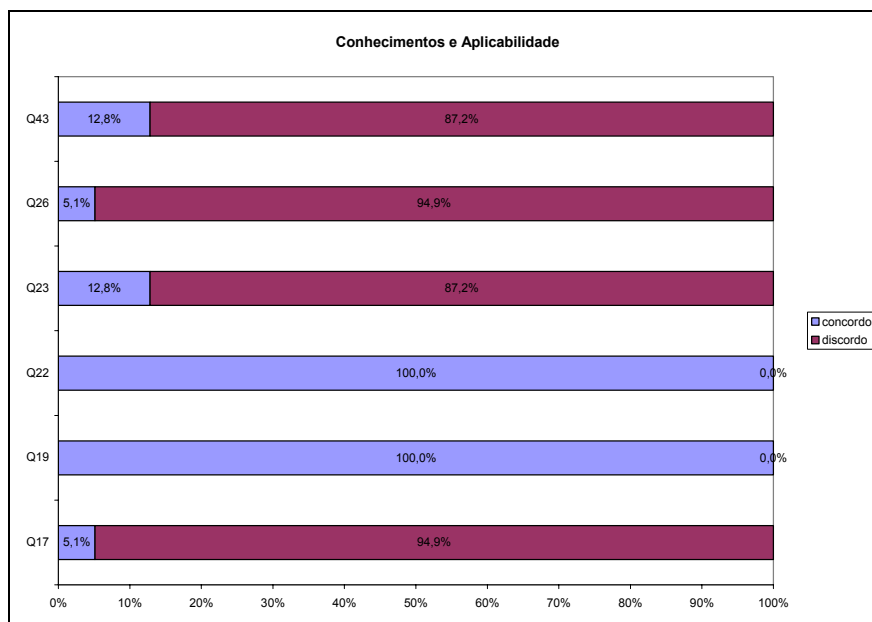


Gráfico 6. Categoria 4: Conhecimento e aplicabilidade legal.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Em relação a esta categoria a maioria dos diretores parece ter conhecimento sobre questões legais que envolvem o atendimento a alunos com deficiência. Porém, alguns diretores ainda se mostram inseguros em relação a alguns aspectos como podemos ver nos indicadores a seguir:

- 5,1% dos diretores entende que a equipe de educação especial não deve prestar serviços na escola comum;
- 12,8% acredita que os alunos com deficiência devem ser reprovados quando não atingem os objetivos;
- 5,1% acha que a escola de educação infantil não deve fornecer apoio especializado a alunos com deficiência; e
- 12,8% entende que a Secretaria Municipal de Educação não deve ter serviços especializados para alunos com deficiência.

3.3.5. Especificidades das deficiências.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

14 (Alunos com deficiência mental necessitam para a aprendizagem, de recursos específicos que não se encontram regularmente disponíveis na escola comum), 21 (Alunos com deficiências múltiplas são mais bem assistidos em escolas especiais), 25 (Os alunos surdos, por não se comunicarem como as crianças ouvintes, são mais bem assistidos em escolas especiais), 27 (Alunos com deficiência física necessitam de uma escola totalmente adaptada) e 30 (Alunos cegos precisam de um tutor para que possam freqüentar a escola comum).

A figura 7 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

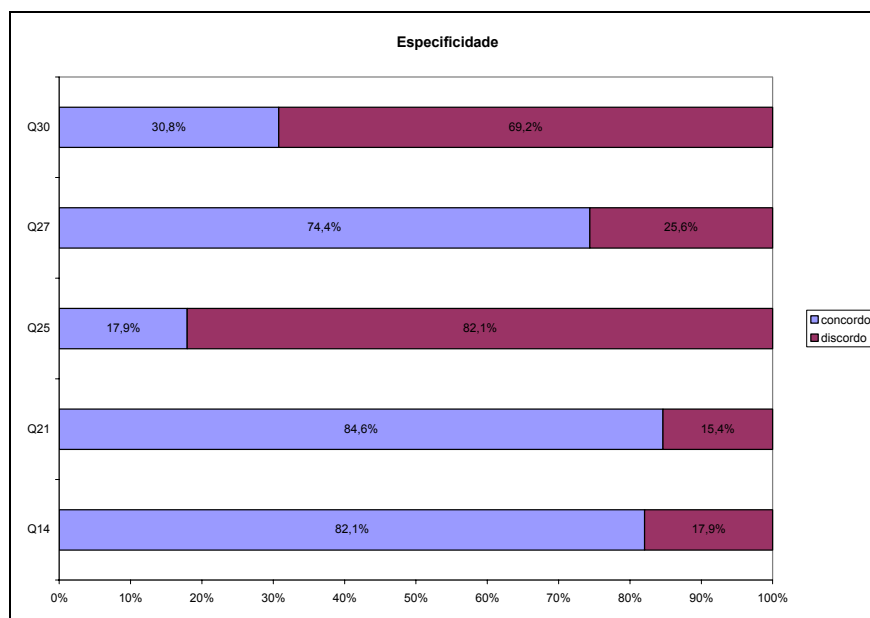


Gráfico7. Categoria 5: Especificidades das deficiências.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIs.

Os resultados encontrados nesta categoria indicam que, grande parte dos diretores considera que as limitações dos alunos com deficiência se tornam complicadores para sua permanência na escola comum, e isso pode ser constatado nos seguintes indicadores:

- 82,1% dos diretores entende que o aluno com deficiência mental precisa de recursos não disponíveis na escola comum;
- 84,6% considera a escola especial a melhor opção de colocação para alunos com deficiências múltiplas;

- 17,9% concorda que alunos surdos devem freqüentar escola especial;
- 74,4% entende que a escola precisa ser completamente adaptada para atender um aluno com deficiência física; e
- 30,8% dos diretores acredita que um aluno cego precisa de um tutor para poder freqüentar a escola.

3.3.6. Gerenciamento de equipe.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

16 (O diretor da escola deveria promover a avaliação da equipe e o planejamento de objetivos para melhorar o atendimento do aluno com deficiência), 20 (Cabe ao diretor garantir que os membros da equipe escolar cumpram com os compromissos devidos ao aluno com deficiência), 24 (A avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos deveria fazer parte do planejamento curricular e envolver toda equipe escolar), 28 (Os responsáveis pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação, não deveriam atuar como integrantes do grupo de professores, sob a liderança do diretor da escola) e 31 (Dentre as atribuições do diretor não está previsto promover uma interdependência positiva entre a equipe escolar).

A figura 8 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

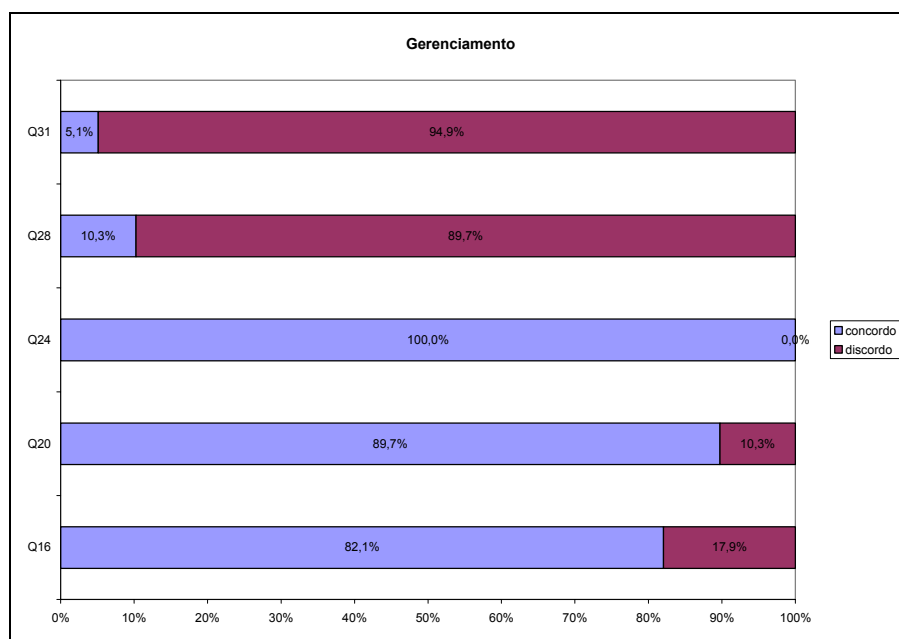


Gráfico8. Categoria 6: Gerenciamento de equipe.**Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIs.**

De forma geral os diretores demonstraram perceber a importância do seu papel em relação ao gerenciamento da equipe escolar para que a mesma trabalhe em função da efetiva inclusão escolar. No entanto, alguns diretores ainda se colocam à margem do processo como podemos ver a seguir:

- 17,9% discorda de que o diretor deva promover avaliação da equipe e o planejamento para melhoria do atendimento dos alunos com deficiência;
- 10,3% discorda que o diretor deva garantir o bom andamento do processo;
- 10,3% concorda que o diretor não deve atuar como líder gerenciando os professores e a equipe de educação especial do município; e
- 5,1% acredita que o diretor não deve promover uma interdependência entre os membros da equipe.

3.3.7. Implementação de adaptações curriculares de grande porte.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

10 (O tempo que um aluno com deficiência leva para aprender determinados conteúdos deveria ser o mesmo que dos outros alunos), 12 (A eliminação de conteúdos básicos do currículo e sua substituição por outros, não deveria fazer parte das adaptações necessárias ao ensino de alunos com deficiência), 32 (A eliminação de objetivos básicos do currículo e a introdução de objetivos específicos complementares e/ou alternativos podem favorecer a escolarização de alunos com deficiência), 34 (Haverá casos de alunos cujas necessidades especiais exigirão, a adoção de métodos bastante específicos de ensino) e 35 (O aluno com deficiência deve ser avaliado pelo seu progresso e não em comparação com o aluno sem deficiência).

A figura 9 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

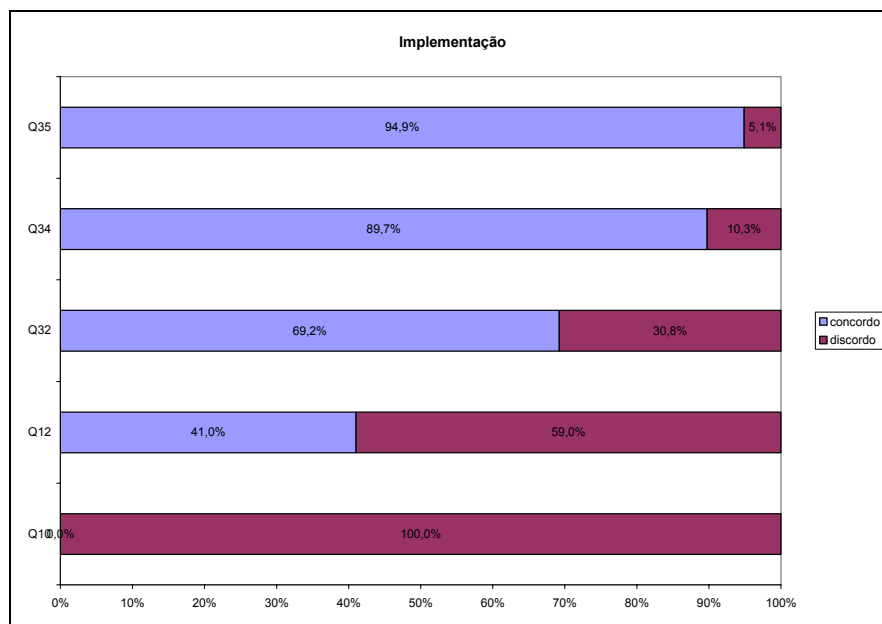


Gráfico 9. Categoria 7: Implementação de adaptações curriculares de grande porte.
Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Nesta categoria vemos que muitos diretores ainda se mostram resistentes em relação a algumas adaptações que diferenciam o currículo e o andamento normal da escola. Isso pode ser visto nos seguintes dados:

- 41% concorda que não se deve eliminar e substituir conteúdos básicos do currículo para atender alunos com deficiência;
- 30,8% discorda de que a mudança de alguns objetivos pode favorecer a escolarização de alunos com deficiência;
- 10,3% discorda de que em alguns casos os alunos com deficiência podem necessitar de métodos específicos de ensino; e
- 5,1% considera que o aluno com deficiência deve ser avaliado em comparação com o aluno sem deficiência.

3.3.8. Avaliação de gestão inclusiva.

As questões envolvidas nesta categoria foram:

6 (A avaliação da escola deveria ser função primordial do sistema de organização e gestão das escolas inclusivas), 8 (A avaliação da escola inclusiva deveria fornecer dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos com deficiência), 37 (A avaliação da escola inclusiva deveria ter como objetivo fazer um diagnóstico amplo visando reorientar a gestão da escola e a política educacional) e 40 (A avaliação do gerenciamento de uma escola inclusiva deveria fornecer dados sobre a inter-relação dos membros da equipe escolar).

A figura 10 apresenta a proporção de concordâncias e discordâncias constatadas nos 39 questionários.

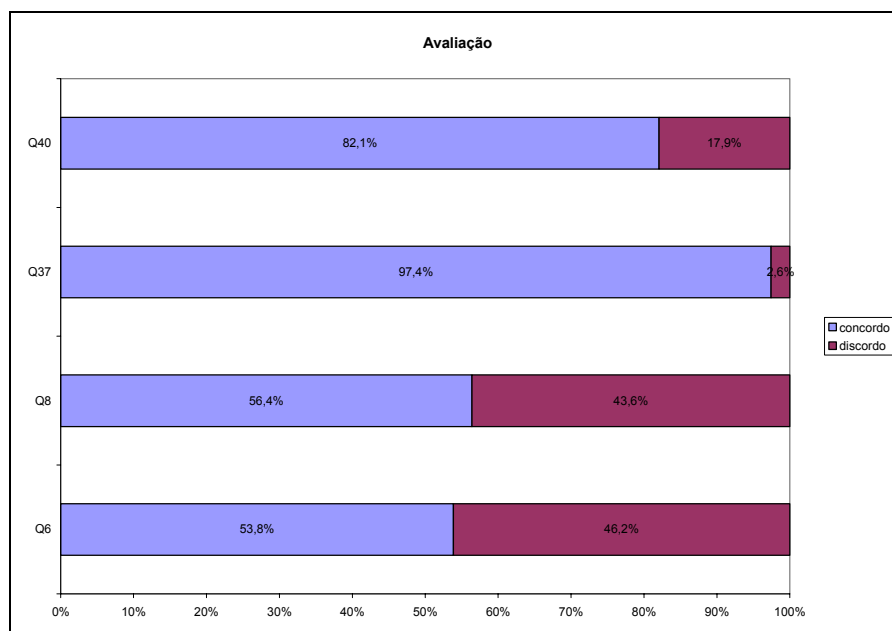


Gráfico 10. Categoria 8: Avaliação de gestão inclusiva.

Fonte: Questionários aplicados com os diretores das EMEIIs.

Percebe-se que muitos diretores ainda se sentem inseguros em relação à avaliação de uma escola inclusiva. Esses dados podem ser constatados nos seguintes indicadores:

- 46,2% discorda de que a avaliação da escola seja primordial para organização e gerenciamento de escolas inclusivas;
- 56,4% acredita que a avaliação da escola deve fornecer dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos com deficiência;

-2,6% discorda de que a avaliação da escola deveria auxiliar no diagnóstico e reorientação da gestão da escola e da política educacional; e

- 17,9% discorda de que a avaliação da escola inclusiva deveria fornecer dados sobre a inter-relação dos membros da equipe.

Os dados levantados nos questionários nos mostram que ainda existem equívocos em relação a como uma escola inclusiva deve ser. Entretanto, a maioria dos respondentes sinalizaram que teoricamente já estão preparados para assumir a inclusão escolar de alunos com deficiência. No entanto, confrontando os dados da primeira etapa do estudo com os dos questionários, nos parece, que a passagem da teoria para prática talvez não seja tão simples, o que nos leva a crer que os diretores precisam de uma formação em serviço que atenda a necessidades reais vivenciadas no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 4

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a necessidade de formação em serviço que objetive preparar os diretores para que estes participem ativamente do processo de construção de escolas inclusivas, o presente programa de formação em serviço teve como objetivo instrumentalizar os diretores para que pudessem liderar mudanças em nosso sistema educacional, buscando a tão almejada escola para todos.

O programa contou com uma carga de 30 horas e aconteceu durante dez semanas, sendo de manhã para um grupo e à tarde para o segundo grupo.

A dinâmica de cada encontro será descrita a seguir.

4.1. Módulo I

Iniciamos o módulo fazendo a apresentação do curso, esclarecendo seus objetivos e sua metodologia. Os participantes foram informados sobre a pesquisa e que a participação era voluntária.

Em seguida, foi proposto ao grupo a resolução de casos fictícios, elaborados pela pesquisadora, para serem analisados no início e no final do programa de formação, como uma das formas de avaliação do mesmo. Cada caso fictício apresentava as características de um aluno com deficiência ou uma situação envolvendo a problemática da inclusão, e um desafio a ser enfrentado pela escola para o atendimento satisfatório desse aluno ou dessa situação. Os participantes foram divididos em pequenos grupos de três pessoas, e cada grupo recebeu um caso fictício com um roteiro de perguntas a serem respondidas.

Após a realização desta tarefa, foi proposto aos participantes a elaboração de um ensaio, momento em que os mesmos deveriam elaborar uma narrativa sobre sua história pessoal de relação com pessoas com necessidades especiais relatando seus sentimentos, pensamentos, percepções, etc.

Em continuidade apresentamos o vídeo “A impressionante história do preconceito” produzido pela SORRI – Brasil (SD), que mostra a trajetória histórica das pessoas com deficiência. Em seguida foi apresentado o tema “O processo histórico da relação da sociedade com pessoas com deficiência”, sob a forma de aula expositiva dialogada.

Os participantes do curso se interessaram bastante pelo tema, alguns relataram que não tinham essa dimensão dos fatos históricos apresentados, fizeram comentários sobre o vídeo, e relacionaram a história pessoal transcrita no ensaio, com os conceitos então apresentados.

Durante o debate sobre o tema surgiram questões relacionadas à prática vivida e as dificuldades encontradas no dia a dia com a presença de um aluno com necessidades educacionais especiais, como: a questão da burocracia na hora de se solicitar um recurso específico que demande investimento financeiro; a falta de parceria entre a equipe de educação especial da Secretaria de Educação e a escola; a necessidade da equipe de educação especial da Secretaria também participar do curso; a questão da aceitação da matrícula de um aluno com necessidades educacionais especiais ainda estar na dependência da escolha da diretora; entre outras.

Todas as questões foram discutidas pelo grupo, que sempre apresentavam dados da realidade para serem confrontados. As discussões foram direcionadas de forma a atender os objetivos do programa de formação.

4.2. Módulo II

Iniciamos este módulo explicando mais detalhadamente a proposta do programa de formação, que consistia não só na apresentação de dados teóricos, mas que objetivava a participação ativa dos diretores de forma a acompanhar um caso de um aluno com necessidades educacionais especiais durante todo o programa de formação.

Para isto foi solicitado que cada diretor escolhesse um aluno de sua escola que apresentasse necessidades educacionais especiais decorrente ou não de deficiência, para realizar este acompanhamento. Primeiramente foi apresentada a necessidade de se conhecer mais detalhadamente a história do aluno selecionado e de suas características e necessidades. Para obtenção desses dados cada diretor deveria entrar em contato com um responsável pelo aluno e marcar uma reunião para realização de uma entrevista de anamnese.

Após esta etapa o diretor deveria realizar uma entrevista com a professora deste aluno para obtenção de mais dados relacionados a suas características e necessidades, bem como dados sobre as necessidades da professora e da própria escola para atendimento das necessidades deste aluno. Esses dados seriam utilizados nos módulos seguintes para discussão.

Após estas explicações iniciais uma diretora se manifestou dizendo que seria muito difícil a realização de tais tarefas diante da sobrecarga de trabalho que elas possuíam, sendo que em algumas escolas elas não contavam nem com secretária, ficando a seu encargo todo o trabalho burocrático e administrativo. Diante de tal colocação, várias outras diretoras se manifestaram solidárias a tal argumento reafirmando suas dificuldades em realizar as tarefas propostas.

Uma diretora disse que em sua escola uma profissional da equipe de educação especial da Secretaria de Educação já havia feito uma anamnese com o aluno deficiente de sua escola, e que a repetição de tal procedimento seria desnecessária.

Diante de todas as manifestações foi dito aos participantes que a realização das tarefas não eram obrigatórias, mas sim que faziam parte de um objetivo do programa de formação. Durante o intervalo algumas diretoras tentaram justificar que o comportamento apresentado não era de resistência, mas que realmente elas tinham muito trabalho e pouco tempo. O material de apoio foi entregue a todos, e foi coletivamente decidido que a realização das tarefas seria voluntária.

Em seguida realizamos uma dinâmica para introduzir o tema do módulo que foi “Compreendendo os aspectos legais da política de inclusão”.

A dinâmica consistia na divisão dos participantes em dois grupos. Cada participante recebeu uma folha na qual deveria fazer uma identificação. O narrador iniciou uma história e logo depois cada participante continuou a narração. Ao comando do narrador, os participantes trocavam as folhas, recebiam mais um dado da história e continuavam escrevendo de onde o outro colega havia parado. A folha deveria rodar todo o grupo até chegar novamente no primeiro escritor.

A história narrada pode ser vista a seguir.

Narração:

Um grupo de nômades resolvem fixar residência em uma bela região de planície próxima a um grande rio. Ao começarem a fixar acampamento, descobrem um bom material para fazerem tendas.

- 1- Os homens saem para buscar o material, aí.....
- 2- As mulheres ficam organizando um fogão a lenha, aí.....
- 3- Começam a fazer tendas para cada família, aí surgem os vizinhos. Ao tentar fixar um varal, uma mulher se esbarra com a vizinha, aí.....
- 4- As crianças começam a brigar, e uma mãe diz para o filho não trazer desaforo para casa, aí.....
- 5- As tendas não têm trancas e alguns vizinhos as invadem para passagem, aí.....
- 6- Chega uma nova caravana e resolve ficar ali também, eles não falam a mesma língua, aí.....
- 7- No entanto, os novos moradores, têm instrumentos apropriados para caça e pesca, e os primeiros moradores querem usufruir, aí.....
- 8- Os novos moradores propõem uma troca de benefícios, como os materiais para fazerem as tendas, aí.....
- 9- Uns concordam e outros não, aí.....
- 10- Os primeiros se acham donos da terra, mas querem a novidade dos novatos, aí.....
- 11- Os chefes das famílias resolvem criar leis, aí
- 12- Alguns são resistentes e não seguem as leis, aí.....

Após a realização da dinâmica apresentamos a aula sobre o tema. O tema gerou um amplo debate no sentido de que temos uma legislação distante da nossa realidade, ou seja, nem sempre as leis são cumpridas, e muitas vezes seu cumprimento não significa melhoria. As diretoras também apresentaram questionamentos sobre a preparação da escola para o atendimento da criança com necessidades educacionais especiais o cumprimento da lei quando isto demanda investimento financeiro e humano. A dinâmica realizada atingiu seu objetivo, pois houve

referências a ela no sentido da necessidade de uma legislação para o convívio em sociedade, e uma vez previsto na lei as formas de realização poderem encontrar algum respaldo.

Houve também o relato de uma diretora que obteve sucesso no atendimento de uma aluna cega que permaneceu na escola por três anos, momento em que ficou evidenciado que a escola consegue bons resultados quando há um esforço comum na busca desse objetivo.

4.3. Módulo III

No início do módulo recebemos uma profissional de Secretaria de Educação que veio dar às diretoras algumas informações sobre o serviço de itinerância da equipe de educação especial. Foi lida uma lista relacionando o nome da escola e a profissional itinerante responsável pela mesma.

Algumas escolas não estavam na lista, mesmo tendo alunos com necessidades educacionais especiais. Foi explicado que o serviço estava em fase de estruturação e que possivelmente estas escolas também seriam futuramente atendidas. Houve um comentário por parte de uma diretora demonstrando descontentamento com o serviço prestado uma vez que não havia parceria direta com a equipe escolar e nem clareza dos objetivos do trabalho.

Por ocasião da realização deste terceiro módulo, o funcionalismo público municipal de Bauru iniciou um movimento de greve. Algumas diretoras participantes do programa de formação aderiram ao movimento deixando assim de frequentar alguns módulos. As outras diretoras estavam ansiosas com a modificação da rotina escolar em virtude da paralisação de algumas professoras que haviam aderido à greve.

Passada a agitação inicial neste módulo, demos início às atividades que contou com a participação de uma especialista que trabalhou com o grupo o tema “Avaliação das necessidades educacionais na escola”.

O tema foi bastante propício e suscitou o interesse do grupo, pois até então os diretores não se viam como parceiro no trabalho de avaliação, entendendo que esta era uma função essencialmente de técnicos da área da saúde. A dinâmica do módulo foi toda de aula expositiva dialogada. Os participantes fizeram inúmeras intervenções apresentando situações vivenciadas em suas escolas e o debate sobre o tema foi esclarecedor.

Na proposta inicial do programa de formação os participantes deveriam ter realizado a entrevista de anamnese de um aluno com necessidades educacionais especiais com a família e trazer os dados para discussão neste módulo. No entanto, nenhum participante havia realizado a tarefa prevista neste momento do curso.

4.4. Módulo IV

Iniciamos este módulo que tinha como objetivo trabalhar com o tema da deficiência auditiva/surdez na escola, com a dinâmica da TV. Os participantes foram convidados a assistirem a uma reportagem de TV sem áudio. Após a apresentação da reportagem abrimos uma discussão sobre as dificuldades que a falta de audição acarreta, bem como sobre os outros caminhos existentes para o estabelecimento de comunicação e compreensão na ausência de audição. O debate foi bastante rico tendo a participação de grande parte dos componentes do grupo.

Em seguida apresentamos o tema “Como a escola pode se preparar para atender a um aluno deficiente auditivo/surdo”. Apresentamos uma pequena exposição das características desta clientela, bem como, o importante papel da escola de educação infantil na prevenção e descoberta de casos de perdas auditivas principalmente leves e moderadas.

Em seguida apresentamos algumas ações de responsabilidade direta do diretor, fundamentais para a real inclusão de um aluno deficiente auditivo/surdo na escola. A apresentação contou com a participação de todos com relatos e esclarecimentos de dúvidas. Próximo ao final das atividades do dia uma diretora relatou: *“Eu não sabia de nada disso, existem muitas coisas que podem ser feitas mesmo sem grandes recursos”*.

Neste módulo estava previsto a apresentação das entrevistas com as professoras de alunos deficientes auditivos/surdos, porém nenhuma diretora realizou a tarefa, e algumas justificaram que não foi possível em virtude da greve das professoras.

4.5. Módulo V

Este módulo tinha como objetivo trabalhar os conceitos relacionados à deficiência visual. Demos início com a dinâmica do copo de água, buscando a aproximação e sensibilização dos participantes com o tema.

O coordenador do módulo solicitou ajuda a quatro participantes para a realização da dinâmica. Dois dos participantes tiveram seus olhos vendados e aos outros dois foi solicitado que os auxiliassem sendo guias. O coordenador pediu aos participantes com os olhos vendados que buscassem um copo de água fora da sala. Explicou aos guias que eles não deveriam fazer a atividade pelos colegas e sim guiá-los. Na medida do possível os outros participantes do módulo acompanharam a ação. De volta à sala, a venda foi tirada dos olhos dos participantes e o coordenador suscitou a discussão do tema enfocando as impressões dos participantes frente à falta de visão.

A discussão foi bastante calorosa e emocionada, pois os participantes relataram que vivenciar de perto uma simulação como esta dinâmica estava dando a eles uma outra dimensão da situação do aluno deficiente visual, e das necessidades de adaptação necessárias em uma escola, tanto em nível estrutural como pedagógico.

Em seguida passamos à exposição do tema “Conhecendo a deficiência visual”, e de como a escola pode se preparar para atender com sucesso um aluno deficiente visual. Após a apresentação de algumas características de tal clientela e de alguns recursos necessários para sua aprendizagem, enfocamos aspectos relacionados ao papel do diretor diante da responsabilidade de adequar sua escola para promover a inclusão de alunos deficientes visuais.

Como nos módulos anteriores, tivemos a participação do grupo com comentários, perguntas e esclarecimentos de dúvidas. Interessante observar que alguns aspectos considerados por nós como de domínio comum na comunidade escolar como por exemplo, o conhecimento de recursos como alfabeto Braille, soroban, reglete, eram completamente desconhecidos por muitos.

Durante o debate tivemos novamente menção ao trabalho da equipe de educação especial da Secretaria de Educação, que no olhar das diretoras não têm realizado um trabalho de parceria com a escola, pois oferecem um atendimento à criança por duas horas e meia na semana, sem nenhum *feedback* à equipe escolar.

Neste módulo tivemos a entrega de uma entrevista de anamnese e de uma entrevista por parte de uma das diretoras.

Tomamos a posição de recolhimento desses dados, no entanto eles não seriam mais utilizados com o objetivo inicial em virtude do descompasso com os temas abordados.

4.6. Módulo VI

Este módulo contou com a colaboração de uma especialista na área de deficiência física, que iniciou o módulo apresentando um vídeo elaborado com a equipe de atletas brasileiros que haviam participado de uma para-olimpíada. O vídeo serviu para sensibilização e para mostrar capacidades de realização de pessoas com as mais variadas deficiências físicas.

Em seguida ela fez uma pequena explanação dos casos mais comuns de deficiências físicas em crianças, evidenciando causas e características de cada deficiência. Os participantes apresentaram contribuições colocando casos já vivenciados em suas escolas, esclareceram dúvidas e promoveram discussões. A palestrante trouxe também um quadro das atitudes esperadas de um diretor para adequar sua escola de forma a atender com qualidade alunos com deficiência física.

Esta área é bastante polêmica, pois muitas vezes envolve a transposição de barreiras arquitetônicas, o que conseqüentemente requer investimento financeiro. Segundo os participantes as mudanças necessárias quase nunca acontecem. Uma diretora relatou algumas mudanças feitas em sua escola como colocação de rampa, adequação de banheiro e carteira. Outra diretora relatou que diante da necessidade de uma cadeira de rodas, depois de bastante insistência e muitos ofícios à Secretaria da Educação conseguiu o aluguel de uma cadeira de rodas para a criança usar durante o período das aulas.

As discussões foram bastante calorosas diante dessas realidades, e fechamos o módulo com a certeza por parte do grupo das necessidades urgentes de mudanças na estrutura física das escolas se queremos realmente transformá-las em escolas inclusivas.

No final da apresentação, a palestrante projetou alguns sites onde mais informações sobre a área poderiam ser obtidas.

4.7. Módulo VII

Neste módulo contamos com a colaboração de uma especialista em deficiência mental. Os participantes chegaram um pouco agitados com a notícia de publicação da lei que dá ao diretor o direito de se aposentar após ter prestado 25 anos de serviço. Algumas falas giraram em torno do contentamento que esta notícia trazia, uma vez que segundo eles esta é uma profissão muito desgastante e muitas vezes ingrata.

A palestrante iniciou com uma dinâmica em que distribuiu entre grupos de participantes alguns papéis contendo duas afirmações sobre pessoas com deficiência mental. Uma das afirmações era correta e a outra incorreta. Após um tempo para discussão cada grupo deveria dizer qual afirmação era a correta e qual era a incorreta. Esta dinâmica tinha como objetivo desfazer alguns mitos que permeiam o assunto deficiência mental, bem como, introduzir o assunto.

A discussão foi bastante interessante, pois muitos ainda apresentam falsos conceitos sobre as pessoas com deficiência mental.

Em seguida foi trabalhado o tema colocando as principais causas de deficiência mental, as principais necessidades de seus portadores e como a escola deve trabalhar diante de tais casos. Foi enfocado principalmente o papel do diretor enquanto elemento participativo na escolarização e aprendizagem de tais crianças.

Novamente percebeu-se que este foi um assunto polêmico para as discussões, uma vez que ainda temos muito enraizado em nossa cultura a idéia de que a escola especial para o deficiente mental é a melhor possibilidade de colocação. Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, foi apontada a necessidade de um maior investimento de tempo para a busca das soluções. Novamente foi enfocado o papel do diretor como facilitador de um ambiente escolar propício para o crescimento profissional de toda equipe.

Um ponto relevante discutido foi a convivência do diretor com a não aprendizagem do aluno deficiente mental, uma vez que sem saber como atender suas necessidades muitas vezes o professor acaba mandando a criança para o diretor, que também sem saber como lidar com a situação, por vezes dá uma bala ou um desenho para criança e permanece com ela na diretoria por um tempo para dar um “sossego” ao professor.

Muitos participantes assumiram tais posturas, e alguns manifestaram o entendimento de que mesmo com a intenção de ajudar, definitivamente esta não é uma postura adequada.

No final do módulo a representante da Secretaria da Educação, que acompanhava os trabalhos, sugeriu que no último módulo elaborássemos em conjunto um documento reivindicatório à Secretaria da Educação como produto de nossas discussões. A idéia foi prontamente aceita.

4.8. Módulo VIII

O tema deste módulo foi as altas habilidades/superdotação e também contou com a colaboração de uma especialista. O módulo foi iniciado com uma música cuja letra foi projetada, que falava sobre a importância de um trabalho de parceria. Todos se envolveram na música que realmente emocionou os participantes.

Em seguida, foi feita uma pequena apresentação do tema com esclarecimentos sobre os termos utilizados na designação de crianças que apresentam inteligência acima da média, suas principais características e necessidades, e principalmente qual o papel da escola no atendimento desses alunos. Durante a aula a palestrante exibiu alguns pequenos vídeos, com relatos de casos e documentários sobre o assunto, bem como, a experiência de um projeto modelo que dá assessoria a crianças com altas habilidades/superdotação.

Com a riqueza do material áudio-visual exposto, os participantes se interessaram muito pelo tema fazendo questões, esclarecendo dúvidas e contribuindo com experiências vivenciadas. Durante as discussões uma diretora exclamou: *Agora, depois deste curso, não dá mais para não fazer nada.*

4.9. Módulo IX

Este módulo, que também contou com a colaboração de uma especialista, enfocou o tema Elaboração do Projeto Político Pedagógico e Inclusão.

A palestrante falou sobre quais elementos são necessários para elaboração de um projeto desta natureza, esclareceu a necessidade do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais estar prevista no projeto, considerando os mais variados aspectos que a perspectiva de inclusão escolar abarca.

Houve uma certa dificuldade no entendimento das diferenças entre o regimento escolar e o projeto político pedagógico. Alguns participantes demonstraram um entendimento de que tais documentos poderiam ser a mesma coisa. Após discussões e esclarecimentos a distinção ficou clara.

Este tema também enfocou o trabalho em equipe e o papel do diretor no gerenciamento desta equipe de forma a garantir um trabalho adequado para as mais variadas necessidades da clientela escolar. Foi discutido em seguida a necessidade da avaliação de todas essas etapas de trabalho, para que as falhas sejam revistas e os acertos estendidos.

Apesar de ser um tema mais teórico, com pouca experiência prática por parte dos participantes, este módulo permitiu que eles começassem a falar neste assunto, e obtivemos relatos de que a aula foi bastante clara, diferente dos textos que abordam o tema.

4.10. Módulo X

Este foi o módulo de encerramento, e iniciamos com os agradecimentos por parte da representante da Secretaria de Educação, à iniciativa da realização do programa de formação.

Em seguida tivemos a apresentação de um material produzido em uma EMEI que teve durante três anos com uma criança cega. Em um dos módulos anteriores a diretora manifestou o desejo de apresentar o material e reservamos um tempo neste módulo para tal apresentação.

O material era bastante rico, as outras diretoras fizeram perguntas sobre o trabalho realizado e, ficou bem evidenciado vários aspectos abordados pelo programa de formação, tais como o estabelecimento de parcerias da escola com a família, comunidade, entidades de apoio, e empresas privadas. Houve também mudanças na estrutura física da escola, obtenção e elaboração de recursos específicos, capacitação da professora, etc.

Na seqüência refizemos os grupos montados no primeiro módulo e cada grupo recebeu o caso fictício analisado para re-análise.

Após a resolução dos casos fictícios os participantes foram convidados a participarem de uma avaliação do programa de formação referente aos aspectos estruturais e organizacionais do programa, e também uma avaliação para validação social do mesmo.

Em seguida propusemos aos participantes a elaboração daquele documento proposto pela representante da Secretaria da Educação, para ser encaminhado à Secretaria como reivindicações do grupo. Os participantes concordaram e reafirmaram a importância de um documento assim. Procedemos à elaboração do mesmo, concatenando as opiniões de todos.

A versão final do documento que foi encaminhada para responsável pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria da Educação, encontra-se no capítulo 5, quadro 13.

Após a elaboração do documento, encerramos as atividades com uma confraternização.

Ao longo de todo o programa recebemos a devolução de seis relatos de entrevistas de anamneses e cinco entrevistas com as professoras.

A proposta inicial de participação dos diretores através do acompanhamento de um caso de aluno com necessidades educacionais especiais não se concretizou, no entanto, a participação nos módulos e o interesse demonstrado durante todo o curso pela maioria dos participantes foi por nós considerado satisfatório.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Diante da constatação da necessidade de formação para os diretores de escolas de educação infantil referente a como deve ser o gerenciamento de uma escola que se quer fazer inclusiva, elaboramos, desenvolvemos e avaliamos um programa de formação em serviço.

O programa de formação em serviço contou com variadas formas de avaliação. Utilizamos a resolução de situações problema no início e no final do programa para confrontar as opiniões antes e depois da intervenção, utilizamos a elaboração de narrativas pessoais como forma de compreender concepções e ações, um questionário com questões abertas como medida de validade social e um questionário fechado para obtermos dados pontuais sobre a execução e conteúdo do programa. No final foi também produzido um documento com sugestões de melhoria do serviço de educação especial do município, conforme sugerido por um dos participantes no decorrer do programa.

A apresentação dos resultados foi organizada nos seguintes itens que serão detalhados a seguir.

5.1. Análise das narrativas pessoais

No primeiro dia do programa de formação foi solicitado às diretoras que participassem de uma atividade denominada Ensaio, onde as mesmas deveriam elaborar uma breve narrativa relatando sua relação com pessoas com deficiência, desde a infância até os dias atuais, evidenciando suas percepções, emoções, sentimentos, “achismos”, etc. Esta atividade tinha como objetivo levar as participantes a fazerem uma reflexão sobre sua história pessoal de relação com pessoas com deficiência, de forma a esclarecer posicionamentos, atitudes e conceitos.

As narrativas foram lidas e relidas e levantadas algumas categorias com dados considerados por nós como mais relevantes, e que se referem aos seguintes conteúdos: sentimentos, práticas de socialização, emoções, atitudes, trabalho, família, sociedade, desconhecimento, formação, história, posicionamentos, concepções, reações do portador de

deficiência e outros. A seguir estão sintetizados os conteúdos majoritariamente predominantes em cada uma dessas categorias no conjunto das narrativas dos diretores.

Quadro 3 - Narrativas pessoais.

CATEGORIA	RELATO
Sentimentos	- Sentimento de medo, dó;
Práticas de socialização	<ul style="list-style-type: none"> - orientação para não chegar perto do portador de deficiência mental pois a baba poderia transmitir “o mesmo mal” (sic); - quando criança tinha medo de um adulto com deficiência mental, os pais transmitiam esse medo para os filhos; - pessoas com deficiência, moradores de rua, serviam de chacota e reagiam com agressividade; - década de 50-60 na família o deficiente era tratado isolado, podia machucar as pessoas; - quando criança não os conhecia, acho que viviam escondidos; - o assunto deficiência era evitado;
Emoções	<ul style="list-style-type: none"> - impotência diante de um aluno DA, não saber o que fazer; - diante de um caso próximo, desespero, aflição, aceitação, reconhecimento das possibilidades; - medo de ataques, desconhecimento da situação, vontade de chorar, arrepio; - a convivência muda o olhar; - pena do D.V. por ele não conhecer seus filhos e netos; - admiração pela deficiência visual não tirar sua alegria de viver;
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - ao me deparar com um deficiente, tento me colocar mentalmente em seu lugar; - tentativa de distanciamento da pessoa para não pensar no problema; - como não tive contatos, hoje não sei lidar com deficiências.
Trabalho	- o trabalho com alunos com N.E.E., mesmo sem preparação trazia satisfação pessoal e moral por estar vencendo preconceitos e quebrando tabus;

	<ul style="list-style-type: none"> - como profissional, sentimento de desafio e responsabilidade; - o medo de não saber lidar com a situação assusta; - trabalhar com alunos com N.E.E. traz uma sensação de solidão, de estar no fundo do poço; - sentimento de insegurança em relação às ações que devem ser tomadas; - sempre que possível evitava o contato com uma DA, pois me sentia mal em não entendê-la;
Família	<ul style="list-style-type: none"> - quando se tem um filho, é necessário aceitar, ter paciência, respeitar suas limitações, buscar recursos, a luta é árdua; - quando a família é boa, a pessoa com deficiência tende a apresentar menos problemas;
Sociedade	- sociedade hipócrita, sem colaboração, discriminatória, setores públicos não adequados, setores médicos sem interesse em acompanhar e dar apoio;
Desconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - não conhecimento de causas de deficiência; - curiosidade em relação aos porquês das deficiências;
Formação	- ausência de informações sobre N.E.E. nos cursos de formação de professores;
História	- quando criança convivência sem preconceitos;
Posicionamento	- a convivência com o aluno com deficiência é boa para toda a escola;
Concepção	- a deficiência não precisa ser um empecilho para uma vida profissional e social ativa e feliz;
Reação do deficiente	<ul style="list-style-type: none"> - agressividade por parte do deficiente que não aceitava sua condição; - eles demonstram carência;
Outros	- super proteção dos adultos por pena da condição de deficiente;

A análise das narrativas pessoais nos permite observar o quanto o assunto deficiência esteve longe do conhecimento da sociedade por muito tempo.

Em relação ao relatado frente à deficiência predominaram os temas “dó”, “pena” e “medo” o que demonstra uma concepção ainda ligada à idéia de incapacidade do deficiente, como alguém que necessariamente tinha uma vida dependente, infeliz e digna de piedade.

O medo de aproximação do deficiente também aparece tanto por desconhecimento de suas reações, como por idéias preconceituosas da deficiência tais como por exemplo, de que seja algo transmissível pelo contato.

Alguns relatos demonstraram consciência do isolamento que muitas pessoas com deficiência vivenciaram no passado uma vez que não eram vistos em público ou nas escolas, e até eram escondidos pelos próprios familiares, ou residiam em outras casas longe de suas famílias.

O descaso da sociedade em tempos passados para com pessoas com deficiência também pôde ser visto em relatos em que os participantes os reconheciam entre mendigos de rua e sujeitos a gozações e repúdio em suas comunidades.

Esteve bastante presente ainda o reconhecimento da própria falta de informação sobre as deficiências, suas causas, características, o que dificultou em muito o contato quando este foi preciso. Apesar de serem profissionais da educação, atuantes na rede de ensino por mais de cinco anos, uma condição necessária para ser diretor no município de Bauru, houve quase que unanimidade nos relatos a cerca da falta de conhecimento sobre a área da educação especial. Eles reconheceram que tal situação reverteu em ansiedade, medo, sentimento de isolamento, quando era preciso uma atuação específica. Entre outros, este parece ser um motivo mais que legítimo para demandar que a formação em serviço dos profissionais da educação seja rotina nos sistemas de ensino.

No entanto, tivemos também relatos em que ficou evidenciado que a convivência com pessoas com deficiência ajudou muito a desfazer medos e mitos, mostrando-nos que o ingresso desta clientela na escola poderá produzir mudança de concepção da equipe escolar e das novas gerações, que convivendo mais de perto com pessoas com deficiência, possivelmente terão concepções, atitudes e narrativas diferentes em suas vidas adultas.

5.2. Resolução de situações problema

Durante a elaboração do programa de formação foram montados 12 casos fictícios de situações problema relacionados a ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns de educação infantil. Os casos foram montados a partir de dados de experiência particular. No primeiro dia do curso os participantes foram divididos em grupos de três pessoas para analisarem os casos e colocarem suas opiniões em relação ao encaminhamento dos mesmos. Após a exposição a todo o programa de formação, no último dia do curso, os grupos foram refeitos, com os mesmos participantes, para fazerem a re-análise do caso. Tal estratégia tinha o objetivo de comparar as opiniões, antes e depois do programa de formação, de forma a avaliar a efetividade de tal tipo de intervenção.

Por motivo de falta de identificação de três grupos durante a primeira apresentação das situações problema foram trocados os casos 9, 10 e 12 durante a segunda apresentação, o que inviabilizou a utilização de tais dados.

Apresentaremos a seguir as duas versões da análise antes e depois do programa de formação.

Situação 1- “A escola não está preparada para isso”.

Durante o período de matrículas a diretora de uma EMEI recebe uma mãe que quer matricular seu filho, que é deficiente físico em função de uma paralisia cerebral, no Jardim II. A diretora pergunta à mãe como a criança é, e a mesma diz que ele não anda e não tem controle de esfíncteres, porém sua inteligência é normal. A diretora adverte a mãe que a escola não é adaptada e que eles não possuem auxiliares de classe para ajudar a professora. A mãe insiste dizendo que seu filho tem direito à vaga.

Quadro 4- Soluções dadas pelos diretores para a situação I antes e depois do programa

Questão 1 - Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
A diretora matricula a criança porque a vaga é garantida por lei.	A diretora faz a matrícula da criança porque a lei dá direito a vaga para essa criança.
Questão 2 - Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Adaptação da escola (construção de rampas), conversar com os professores da Unidade para envolvimento do grupo, orientação da mãe.	Conversar com os pais para maiores informações sobre a criança, conversar com a sua equipe de professores e funcionários para uma sensibilização, providenciar as adaptações na escola, solicitar apoio da Secretaria da Educação, da comunidade e fazer parcerias com terceiros.
Questão 3 - Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Participação da mãe durante as aulas.	De acordo com a deficiência fazer adaptações no mobiliário da escola, campanhas com a comunidade para obtenção de material que será necessário ao caso.
S.1 Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Secretaria da Educação – porque já existe uma equipe para atender nessas situações.	Nas Entidades especializadas: SORRI, APAE porque já estão providos de alguns recursos para esse fim.
Questão 5 - Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
O grupo deve participar, a criança pertence à escola toda, é o momento de aprendizado para todos.	A equipe deve ser totalmente envolvida, professores e equipe de apoio, através de cursos e palestras para que haja uma maior sensibilização.

Questão 6 - Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Precisamos conhecer seus limites e suas necessidades para facilitar nossa atuação.	Causas da deficiência, tratamento, adaptações, aspectos psicológicos, para que a deficiência seja tratada de forma mais natural.
Questão 7 - A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
Cabe a direção porque é nossa função enquanto coordenadoras de um grupo, encaminhar e tomar providências.	Cabe a direção, porque a direção está para responder todas as consequências futuras que poderão acontecer.

Podemos observar que a garantia legal de vagas para crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas já é um fator conhecido e inquestionável por parte desses diretores. As providências a serem tomadas, porém, se modificam após a intervenção, uma vez que aparecem os elementos buscar maior conhecimento sobre a criança, suas necessidades e possibilidades e, estabelecer parcerias com a comunidade e a própria Secretaria da Educação.

A adaptação da estrutura física da escola e o envolvimento de toda equipe escolar aparecem em ambos os momentos, como elementos fundamentais para favorecer o processo de inclusão. O entendimento da necessidade de recursos internos e externos e da busca de suporte técnico se amplia após a intervenção, mostrando a compreensão de que o diretor pode e deve também buscar auxílios fora da escola.

Em relação ao envolvimento da equipe escolar, após a intervenção aparece o dado de formação em serviço para toda equipe, mostrando que o envolvimento deve ir além da boa vontade em fazer o melhor. Após a intervenção as respostas deixam de ser gerais e passam a ter mais detalhes como aparece no caso do conhecimento das características específicas da deficiência em questão. Quanto ao posicionamento final observamos uma centralização do poder de decisão na figura do diretor, o que demonstra uma dificuldade em vivenciar na prática uma gestão coletiva e participativa.

Situação 2- “Não fui formada para isso”.

Durante a semana de planejamento, antes do início das aulas, a diretora de uma EMEI avisa a professora do pré que ela terá uma criança com deficiência mental em sua turma. A professora questiona a matrícula de tal criança, justificando que não tem formação para trabalhar com essas crianças, que sua opção foi pelo ensino comum e que existe a APAE para atender tais crianças. A diretora contra-argumenta dizendo que a legislação abre a possibilidade dessa criança freqüentar a escola comum e que os pais fizeram tal opção. A professora reafirma que não pode ser obrigada a trabalhar com essa criança uma vez que não foi formada para isso.

Quadro 5 - Soluções dadas pelos diretores para a situação II antes e depois do programa

Questão 1 - Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
Em primeiro lugar justificar o porquê da criança estar naquela escola. É um direito regulamentado e a escola tem que desempenhar seu papel e que a direção e equipe escolar estarão dando apoio e segurança a professora.	Informar e esclarecer a professora dos direitos da criança de freqüentar a escola, que será um desafio não só para ela, mas para todos e que ela não estará sozinha, todos estarão envolvidos. A criança deverá ser acolhida.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Envolvimento da equipe para atuar junto à professora e a criança.	Informar e sensibilizar toda equipe para acolher a criança e buscar apoio e esclarecimentos sobre a especificidade da deficiência.
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Buscar pesquisar sobre a deficiência, para	Os recursos internos – buscar o que a escola já

saber direcionar e adaptar os recursos disponíveis e os que serão necessários para atender as dificuldades que surgirem.	possui que possa ajudar e adaptar o que não possui e externos uma parceria com a escola especializada que a criança frequenta.
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Divisão de Educação Especial da Secretaria da Educação.	Suporte técnico – buscar na Divisão de Educação Especial, porque é função e papel dessa divisão dar esse suporte por possuírem informações e orientações e formação específicas de sua área.
Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Todos deverão ser esclarecidos e informados para colaborar com a professora.	Toda equipe deve estar envolvida com essa criança, pois a criança pertence à escola e não somente a uma professora, ela circula por todo espaço escolar.
Questão 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Conhecer a deficiência em todos os aspectos, pois tudo é novo.	Toda a especificidade da deficiência deve ser conhecida para direcionar o trabalho com segurança e precisão. A escola deve buscar esclarecimentos da família, médicos que acompanham a criança e se frequentar escola especial também buscar esse esclarecimento.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
Diretor e equipe. Discutir com o grupo e tomar decisão.	O posicionamento final cabe a direção da escola, pois é papel do gestor tomar decisões e gerenciar conflitos.

Com este caso observamos novamente o conhecimento da garantia legal de vaga e o entendimento da necessidade de envolvimento de toda equipe escolar. Aparece após a intervenção, no entanto, o termo “acolhida” demonstrando que a inserção desta criança não se dará mediante o cumprimento legal com sua matrícula, mas sim, a partir da disposição da escola em a acolher, ou seja, torná-la parte do todo.

As providências cabíveis e os recursos necessários também se modificam com o entendimento da necessidade de apoio e de conhecimento. A busca de suporte técnico aparece inicialmente com a mesma resposta, mas após a intervenção há um entendimento do porquê buscar esse suporte no serviço de Educação Especial da Secretaria, uma vez que é função deste departamento dar o respaldo que a escola necessita. Em relação ao envolvimento da equipe, temos após o programa de formação, o esclarecimento de que o envolvimento da equipe deve girar em torno da criança, ela é o foco de atenção. A colaboração com a professora desta criança obviamente deve acontecer, porém, o objetivo de todo esse movimento deve ser a garantia de satisfação das necessidades desta criança dando a ela reais oportunidades de desenvolvimento.

Novamente temos uma ampliação de resposta após a intervenção quando falamos de conhecimento dos aspectos específicos da deficiência, demonstrando que o conhecimento dos diretores foi ampliado.

Em relação ao posicionamento final tínhamos inicialmente uma compreensão de participação e após a intervenção uma resposta centralizada. Entendemos que na tentativa de mostrar ao diretor a necessidade de sua atuação direta na transformação da escola, alguns tenham distorcido alguns conceitos, mesmo entendendo a importância do trabalho em equipe demonstrado em questões anteriores.

Situação 3- “Ele foi retido porque não acompanha a turma”.

Um aluno que tem surdez profunda estuda com a mesma turma desde o maternal em uma EMEI. No final do ano, ao fazer a avaliação final de sua turma, a professora chega à conclusão que ele não atingiu todos os objetivos da pré-escola, e em reunião com a equipe escolar decidem que ele deverá freqüentar a pré-escola novamente. Ao receber tal notícia os pais da criança procuram a direção da escola para receber esclarecimentos.

Este grupo optou por responder as questões em bloco.

Questões:

- 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?
- 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?
- 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?
- 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?
- 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?
- 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?
- 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

Quadro 6 - Soluções dadas pelos diretores para a situação III antes e depois do programa

Antes	Depois
<p>A diretora deve ir a busca de informações junto a Secretaria de Educação, no que se refere à legislação e procedimentos adequados e ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto, buscando parcerias com instituições afins. Prestar esclarecimentos à equipe informando e subsidiando quanto à legislação vigente e também no que se refere a procedimentos pedagógicos para futuros casos.</p> <p>A equipe escolar deve ser receptiva e estar em constante busca de aprendizagens. Nesse caso a equipe da U.E. deve buscar conhecimento sobre a deficiência auditiva, meios de comunicação e recursos necessários para o desenvolvimento da criança.</p> <p>A família faz parte da parceria</p>	<p>O fato do aluno não ter atingido todos os objetivos da pré-escola não quer dizer que ele não obteve sucesso no caminhar dos anos que esteve na escola.</p> <p>A decisão da equipe em reter o aluno, além de ilegal, foi precipitada por parte da equipe por falta de informação.</p> <p>Cabe a direção, após ter esclarecimentos legais e pedagógicos, orientar a equipe e os pais.</p> <p>Quanto ao recurso, este pode ser buscado em parceria com a comunidade e instituições. A equipe deve ter conhecimento deste trabalho, bem como se aprofundar em relação à surdez profunda, pois, não é possível caminhar na prática sem ter o respaldo teórico.</p> <p>Posicionamento final deverá ser redigido em conjunto: escola e pais e a próxima escola, a qual o aluno freqüentará.</p> <p>Também deverá ter esclarecimentos e</p>

<p>fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Assim como a instituição especializada e a U. E. que ele frequenta e outros.</p> <p>Após os esclarecimentos e procedimentos necessários e legais, caberá ao diretor da U. E. orientar os pais quanto às ações futuras em relação a esse caso.</p>	<p>conhecimentos aprofundados sobre o assunto a fim de orientar os pais e trabalhar com o mesmo.</p>
---	--

Inicialmente temos uma resposta um pouco vaga, que afirma a necessidade de busca de informações sobre como proceder, pois esta situação parecia imprevista anteriormente. Entendem a necessidade da formação da equipe em relação às características específicas da deficiência, a busca de recursos apropriados para o desenvolvimento da criança, bem como, a parceria com a família, instituições e comunidade. Centralizam no diretor o compromisso em dar as respostas finais.

Após a intervenção do programa de formação, temos uma resposta categórica em relação aos objetivos da escola inclusiva que não pretende moldar alunos que caibam em uma mesma fôrma. Há um entendimento de que a escola pode proporcionar um caminho de sucesso mesmo que diferente da maioria em alguns aspectos.

A necessidade da formação em serviço para equipe escolar é reafirmada, considerando que a postura inicial da equipe passa pela falta de informações adequadas sobre tais situações. Aparece também a necessidade do diretor se informar não só dos aspectos técnicos, mas também pedagógicos, para que possa orientar adequadamente os professores e a família.

O conhecimento teórico sobre as características da surdez profunda é lembrado, uma vez que esta é uma deficiência que por interferir diretamente no desenvolvimento da linguagem oral, principal canal de comunicação entre a maioria das pessoas, não pode ser considerada de forma simplista. O grupo também apresenta onde buscar estas informações, ou seja, em instituições especializadas neste trabalho.

O posicionamento final é entendido como responsabilidade de todos envolvidos no processo, escola, pais, e sugerem até a colaboração com a próxima escola que o aluno deverá frequentar, mostrando novamente a compreensão do papel da escola inclusiva, que deve ser

trabalhar em conjunto com todos aqueles que estão ligados e interessados no sucesso de todos os alunos, inclusive do aluno deficiente na escola comum, e no papel do diretor que é mediar a relação entre todos esses segmentos.

Situação 4- “Ele é agressivo e impossível”

Em uma classe de jardim II com 33 alunos, está matriculado um aluno com comportamentos diferentes. Ele não participa das atividades, sai da sala freqüentemente, às vezes, quando contrariado, tem comportamentos agressivos e grita muito. A família diz que não sabe ao certo o que ele tem, que já passou por vários médicos, mas nenhum deu um diagnóstico conclusivo. Em uma reunião de pais, a professora recebeu muitas reclamações e até ameaça de tirarem seus filhos da escola, porque as crianças têm medo de tal criança. A professora leva o caso para a diretora dizendo que tem dó da criança, mas não sabe o que fazer para controlar a classe diante dos comportamentos inadequados do colega, e que ficou de dar uma solução para os outros pais.

Quadro 7- Soluções dadas pelos diretores para a situação IV antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
Acolher a queixa da professora, chamar a mãe da criança para que através de um encaminhamento da escola, possa obter uma avaliação psicológica a fim de estudar o caso.	Acolhendo as queixas da professora. Porque dentro de uma concepção de escola democrática é preciso aceitar as diferenças individuais e buscar soluções didáticas e pedagógicas para atender a todos alunos, sem distinção.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Idem a questão anterior. O motivo do encaminhamento se baseia na impossibilidade do diretor e professores	Primeiramente buscar encaminhar a criança para uma avaliação. Tendo um diagnóstico do caso, buscar suprir as necessidades educacionais da

em dar diagnóstico por incompetência técnica para avaliar essa criança com precisão.	criança, adequando a escola com recursos e técnicas pertinentes para desenvolver a aprendizagem da criança.
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Os recursos internos vão depender do diagnóstico desta criança. A partir dele certamente será preciso estudos e como recursos externos, estabelecer parcerias que venham a auxiliar a escola a lidar com esta criança.	Recursos internos: materiais didático-pedagógicos. Recursos externos: parcerias com universidades, com entidades e comunidade.
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Secretaria da Educação porque há em Bauru, uma divisão específica para casos como este.	Na Secretaria da Educação, nas universidades e entidades específicas.
Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Deve haver um envolvimento de toda equipe escolar. A colaboração e compreensão de todos é essencial.	Total, porque todos precisam ter conhecimento sobre o problema e total empenho e envolvimento.
Questão 6- Que aspectos específicos desta condição precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Todos os aspectos porque deste conhecimento dependerá o norte de nossas ações.	Obter de uma entidade específica orientações iniciais para conduzir esta criança. É preciso também conhecer as limitações e possibilidades do caso.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	

Antes	Depois
Cabe ao diretor que norteado pelo apoio de toda equipe, esclarecer os pais às questões de legalidade no acesso e permanência desta criança na escola, assim como todo processo de tomada de decisões a fim de subsidiar real ajuda necessária a toda comunidade escolar.	Cabe ao gestor porque é ele quem irá na sua comunidade escolar, elaborar procedimentos e estratégias que possibilitem a toda equipe escolar, incluir esta criança.

Podemos observar nesta análise que inicialmente o grupo considera como importante, além do acolhimento da queixa da professora, um encaminhamento para uma avaliação psicológica para aí então se estudar o caso, no entanto, após a intervenção há uma resposta que demonstra um amadurecimento de opiniões no sentido de que uma escola que aceita realmente as diferenças individuais deve buscar ela mesma as soluções didáticas e pedagógicas para atuar diante destas diferenças com sucesso. Obviamente esta postura não precisa descartar uma avaliação psicológica, elemento importante para entendimento do caso, no entanto, esta ação não pode ser entendida como fim e sim como meio.

Quando se fala em recursos, novamente há uma referência ao diagnóstico como fator primordial e necessário antes do estabelecimento das necessidades. Após o programa a resposta já aparece independente do diagnóstico, ou seja, equipar a escola com recursos didáticos pedagógicos e buscar parcerias externas inclusive na própria Secretaria de Educação.

Em relação ao envolvimento da equipe aparentemente as respostas são parecidas, antes e depois do programa, porém, os termos usados na segunda análise sugerem uma ênfase no empenho e envolvimento de todos de forma total.

O item referente aos aspectos específicos a serem conhecidos coloca novamente, após a intervenção, que é possível trabalhar com orientações iniciais e aprofundamento no decorrer do processo, pois como aparece inicialmente fica implícito que somente diante de um conhecimento total das características e necessidades da criança é que a escola poderá planejar suas ações. Tal

posicionamento pode inviabilizar a escolarização do aluno, pois tais procedimentos de avaliação e diagnóstico podem demorar bastante, prejudicando assim seu processo de desenvolvimento.

Este grupo também centralizou na figura do diretor o posicionamento final diante do caso após a intervenção, diferente da opinião inicial que previa a participação do grupo, o que entendemos ser uma distorção do conceito de assumir para si responsabilidades frente à inclusão.

Situação 5- “Ela está aqui para se socializar”.

Isabela tem cinco anos e frequenta a EMEI de seu bairro. Ela tem um leve comprometimento mental em virtude de ter nascido com Síndrome de Down. Todos na escola gostam dela e a tratam bem. Porém, este é o problema. Isabela faz o que quer. Não respeita as regras, passeia pela escola o tempo todo, e por onde passa encontra alguém que a “paparica”, dando um desenho para pintar, levando ao parque etc. A professora pensa que está tudo bem, pois ela precisa mesmo se socializar. Em uma reunião pedagógica, uma professora da escola comentou que não acha o procedimento da escola correto, pois a Isabela precisa de limites para crescer como as outras crianças, e que no ensino fundamental não vai poder se comportar assim. As outras professoras não concordaram com a colega por entenderem que por causa da deficiência ela não pode ser contrariada. Como a diretora deverá conduzir essa reunião?

Quadro 8 - Soluções dadas pelos diretores para a situação V antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
A primeira etapa é fazer com que toda equipe escolar fale a mesma linguagem. Pois é desta maneira que a criança terá segurança, limites, aceitará as regras da classe e da escola, convivendo socialmente na escola comum, procedendo assim sua real inclusão.	O diretor deve fazer um trabalho de sensibilização da equipe, para uma nova posição.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	

Antes	Depois
<p>Buscar informações junto aos pais, estabelecendo parcerias entre os profissionais envolvidos no atendimento do aluno. Para que possamos conhecer o desenvolvimento do aluno, o relacionamento criança-família, criança profissionais, buscando subsídios para o atendimento adequado dentro da U. E.</p>	<p>Trazer informações sobre a deficiência através de textos, vídeos, palestras, estabelecer parcerias com entidades.</p>
<p>Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?</p>	
Antes	Depois
<p>Família, pesquisa, profissionais da equipe multidisciplinar.</p>	<p>Reflexões com toda a equipe e parcerias com entidades, comunidade, empresas e principalmente com a família.</p>
<p>Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?</p>	
Antes	Depois
<p>Na Secretaria da Educação, na equipe multidisciplinar, na literatura específica, na Internet, nas pesquisas, nas parcerias com universidades, em vídeos.</p>	<p>Na própria Secretaria da Educação, nas universidades e entidades.</p>
<p>Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?</p>	
Antes	Depois
<p>Tem que ser de parceria, onde cada indivíduo dessa equipe desempenhe realmente seu papel. Porque temos que enxergar essa criança com potencialidades a serem desenvolvidas.</p>	<p>O envolvimento deve ser total, onde cada um deve desempenhar seu papel.</p>
<p>Questão 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?</p>	

Antes	Depois
Tanto os aspectos físicos, como os cognitivos, como é o processo de aprendizagem, as doenças físicas que podem afetá-lo e a própria socialização, para que possa respeitar seus limites.	Qual é a amplitude da deficiência, o que ele atinge (características físicas, mentais, emocionais, sociais), para se planejar a ação afetiva na educação.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
Acreditamos que esse é um trabalho em conjunto, de toda equipe escolar, onde o professor é o elemento chave dessa situação, porque é ele que realiza o trabalho diário com esse aluno estabelecendo vínculos necessários para que aconteça a inserção.	Posicionamento final é da equipe, pois todos têm que se comprometer com o processo.

Podemos observar a partir da análise desta situação que o entendimento de que a inclusão de crianças com N.E.E. na escola comum deve ir além da socialização, já é um fato. Nos dois momentos os diretores sinalizaram a necessidade de mudança de posicionamento em relação à postura de favorecimento em virtude da deficiência.

Em relação às providências cabíveis à direção, temos novamente um posicionamento bastante parecido antes e depois do programa de formação, de que é necessário buscar conhecimentos sobre o assunto e estabelecer parcerias para que o atendimento do aluno seja o melhor possível. Igualmente, o item que trata dos recursos necessários retoma a questão do envolvimento de outros segmentos parceiros da escola como importantes, bem como, o papel da família é lembrado nos dois momentos.

A busca de suporte técnico também é entendida antes e depois da intervenção como algo necessário junto a órgãos competentes, bem como, o envolvimento da equipe considerado primordial com cada elemento desempenhando seu papel para o bom andamento do caso.

Os aspectos referentes ao conhecimento das especificidades desta deficiência também aparecem de forma similar.

Em relação ao posicionamento final diante desta situação, temos inicialmente a idéia de um trabalho em equipe, mas com ênfase no papel do professor da criança como alguém que por ficar mais diretamente ligado ao caso devesse ter algum destaque. Após a intervenção a responsabilidade é colocada totalmente em toda a equipe uma vez que todos devem se comprometer com o processo de inclusão.

Situação 6- “Ele parece muito inteligente, mas não corresponde”.

Caio é um garoto da pré-escola que se diferencia de seus amigos por ser mais inteligente que eles. Se alfabetizou quando ainda estava no jardim II e tem uma grande facilidade com os números, chegando a realizar atividades esperadas para crianças de terceira e quarta séries. A família relata que ele é “fera” no computador. A professora reclama que ele não tem interesse pelas atividades que ela propõe, e que se comporta de duas formas extremadas, ou agitando a classe ou se isolando. Diante de sua impotência para atender as necessidades de Caio, sua professora procura a diretora da escola para expor o problema e encontrar soluções.

Quadro 9 - Soluções dadas pelos diretores para a situação VI antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
O professor, o diretor, juntamente com os pais levantam dados sobre a vida da criança para que possa descobrir a causa da situação.	Expor a situação para a equipe para que todos possam se inteirar da situação.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Procurar ajuda, porque não temos embasamento teórico, nem recursos para o diagnóstico do caso.	Chamar a família para fazer um levantamento da vida dessa criança através da anamnese.
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender	

as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Verificar junto à família se a criança tem atendimento especializado, e diante da resposta solicitar que procure um atendimento externo, se necessário com a ajuda da diretora.	Procurar junto à equipe suporte para a colaboração junto ao professor e procurar também suporte técnico externo como grupo de apoio da S. E. para os alunos com necessidades especiais.
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Buscando uma parceria com a S. E. pois a mesma tem uma equipe de inclusão.	Respondida na 3.
Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Colocar a equipe ciente da situação para que haja um envolvimento total.	A equipe deverá se envolver de maneira que entenda a situação a ponto de estar disponível em aprofundar os seus conhecimentos do caso e aplicar esses conhecimentos.
Questão 6- Que aspectos específicos desta condição precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Depois de detectada a condição todos precisam se envolver no conhecimento teórico da mesma.	Reconhecer a área que mais essa criança se identifica, e adaptar a escola para que ele se interesse pela alfabetização através do computador já que ele é uma “fera” no mesmo.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
Os especialistas têm a graduação necessária para chegar ao diagnóstico.	Aos profissionais da área para que façam um diagnóstico correto.

Neste caso temos inicialmente uma crença na necessidade de se buscar a causa das características dos comportamentos apresentados, como se este dado por si só promovesse modificações. Mesmo com a intervenção temos uma visão simplista no sentido de que é preciso que toda a equipe se inteire do caso, no entanto, sem a proposta de busca de alternativas para solução da situação.

Os dados referentes às providencias necessárias também permeiam a questão do diagnóstico, sem trazer para escola a responsabilidade na obtenção de modificações didático-pedagógicas.

Em relação aos recursos necessários para o atendimento do caso, antes do programa havia uma compreensão de que esta criança necessitaria de um acompanhamento especializado fora da escola. Após a intervenção, porém, aparece a necessidade do trabalho de colaboração da equipe para com o professor, bem como, a procura de suportes externos especializados.

O envolvimento de toda equipe é enfatizado após a intervenção, considerando que cada um pode ser solicitado a atuar mediante a necessidade.

Os conhecimentos teóricos sobre os aspectos específicos são mencionados inicialmente como importantes, porém, após o programa de formação aparece a aplicação prática deste conhecimento mediante a adaptação da escola para tal desafio.

Os dados referentes ao posicionamento final são referentes a terceiros, profissionais capazes de darem um diagnóstico, sem o envolvimento da escola.

Situação 7 – “O que a escola tem para oferecer para minha criança que é cega?”.

Tiago é cego de nascença, e com seis anos de idade nunca frequentou escola porque seus pais tinham medo que ele não fosse aceito e também que se machucasse. Por orientação do pediatra, os pais resolveram procurar a escola do bairro para matriculá-lo, pois ele precisa ir à escola. Apesar de receosos, os pais têm visto na televisão que a escola está se preparando para atender crianças como seu filho, por isso estão mais confiantes em sua adaptação. Na matrícula os pais perguntam à diretora sobre os recursos disponíveis na escola e sobre a capacitação da professora para atender seu filho.

Quadro 10 - Soluções dadas pelos diretores para a situação VII antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
Matricular a criança e esclarecer os pais que a escola ainda não está preparada, mas a direção e professores estão empenhados em oferecer a ajuda necessária. Como? Com o acompanhamento de uma pessoa da família junto. Porque a matrícula é um direito da criança.	Efetuando a matrícula e informando os pais que a Unidade Escolar estará adaptando-se às necessidades de seu(a) filho (a) para melhor atendê-lo.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Buscar ajuda e orientação especializada e comunicar a sua secretaria. Porque não temos esses profissionais habilitados dentro da Unidade Escolar.	Toda equipe deverá ser informada para em conjunto, sejam tomadas providências e recursos sejam viabilizados.
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Recursos internos: facilitar a locomoção da criança na Unidade, e possibilitar a adequação de móveis e salas.	Recursos internos (sensibilização da equipe, pesquisas, busca de estudo sobre o caso em questão). Recursos externos (viabilização da arquitetura da Unidade Escolar, parcerias com entidades especializadas, pais, comunidade).
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Junto ao departamento específico na S. E., no nosso caso a Divisão de Ensino Especial. Porque entendemos ser o local onde encontramos profissionais habilitados.	Via Secretaria da Educação e Entidades especializadas.

Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Uma vez sendo direito da criança, cabe a direção conscientizar sua equipe para que situações sejam contornadas e resolvidas, a fim de facilitar a adaptação e desenvolvimento da criança.	Envolvimento total da equipe para que o atendimento ao aluno torne-se eficaz, superando as necessidades da criança.
Questão 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Para uma criança nessa idade, num ambiente desconhecido, tentar conhecer seus limites, para auxiliar da melhor maneira possível.	Garantir a comunicação, diversificada com materiais diferenciados como: jogos de pareamento, dominó, texturas, recursos tecnológico.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
À direção, junto ao Departamento específico (Divisão de Ensino Especial). Porque somos responsáveis pela organização e gestão da U. E.	Cabe ao diretor trabalhando junto com o professor, acompanhando, motivando o desenvolvimento pedagógico do aluno e possibilitando as adaptações curriculares necessárias.

Podemos observar com a análise deste caso, que o procedimento inicial previsto pelo grupo é de garantia de matrícula, mesmo sem a escola estar preparada, e o acompanhamento de um membro da família, demonstrando uma certa insegurança em assumir para si a responsabilidade do caso. Após a intervenção, porém, a resposta é bastante assertiva no sentido de que a escola vai se adaptar para atender as necessidades específicas deste aluno.

Em relação às providências necessárias no primeiro momento aparece a necessidade de buscar ajuda especializada junto a Secretaria, algo realmente necessário. No entanto, após a intervenção temos uma resposta que prevê a informação do caso para toda a equipe, para que em

conjunto sejam buscados os recursos necessários, considerando assim importante uma ação coletiva, pressupostos de uma escola inclusiva.

Os recursos necessários e o suporte técnico são ampliados após a intervenção, incluindo parcerias, fator fundamental para o sucesso da inclusão.

O envolvimento da equipe com o caso aparece inicialmente com uma conotação impositiva e depois aparece como necessário para eficácia do atendimento e superação das barreiras.

O posicionamento final primeiramente é visto de uma forma mais burocrática, pensando na organização e gestão da unidade escolar, e depois aparece como um trabalho de parceria entre o diretor e o professor como responsáveis pelo bom andamento do caso.

Situação 8 – “Eu não sei nada sobre esses aparelhos”.

Paula tem três anos de idade e em virtude de uma meningite ficou surda profunda quando tinha um ano e meio. Após muitos exames e avaliações com dois anos e meio ela recebeu o Implante Coclear, um dispositivo eletrônico implantado cirurgicamente capaz de ajudá-la a ouvir. A família foi orientada que ela deverá freqüentar a escola comum desde já, porém que necessitará de atenção especial em virtude dos cuidados que o implante requer e de seu desenvolvimento de linguagem não ser compatível com o de uma criança da mesma idade. Ao expor o caso a professora do maternal, a diretora se deparou com muitos questionamentos. Como eu vou cuidar dessa menina com mais 23 crianças de 3 anos?, Eu não sei nada sobre esse aparelho. E se o aparelho quebrar na minha mão? E se outra criança jogar água ou areia no aparelho? Como eu vou falar com ela se ela não me ouve? Diretora me desculpe, mas eu acho que não dá.

Quadro 11 - Soluções dadas pelos diretores para a situação VIII antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
O gestor deve procurar durante o diálogo com a professora acalmá-la e levantar os	Tranqüilizar a professora, comprometendo-se com ela pessoalmente e o envolvimento de toda a

seus questionamentos.	equipe a fim de desenvolver um trabalho conjunto, fazendo o melhor possível.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
O gestor deve conversar com os pais da criança e fazer um levantamento de todas as informações possíveis a respeito do caso: quem a atendeu, qual as orientações que lhes foram passadas e fazer uma pequena anamnese.	Procurar apoio especializado da Secretaria da Educação e de outros órgãos competentes.
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Recurso interno é o apoio da equipe escolar. Recurso externo: pesquisa em todos os órgãos, entidades que trabalham nessa área, ex: bibliografia, vídeo, entrevista.	Internos: adequação do prédio, aquisição e confecção de materiais específicos e mobilização da equipe. Externos: apoio especializado de várias instituições e busca de bibliografia específica, aquisição de materiais.
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Este suporte pode ser buscado na Secretaria da Educação, CEDAU, USC (universidade), USP, profissionais que trabalham com a criança.	Secretaria da Educação, CEDAU, Universidades e profissionais especializados.
Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Questão 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
O que é este transplante, quais as funções	Qual o grau de sua surdez, qual a melhor maneira

específicas do aparelho, seus cuidados para bom funcionamento. Quais as restrições da operação propriamente dita, quais as implicações no processo de aprendizagem.	para haver a comunicação com ela. Conhecer como funciona e os cuidados que devemos ter com o aparelho.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
A equipe, a todos os envolvidos no processo educacional, inclusive a Secretaria da Educação tem a responsabilidade no posicionamento deste caso.	Cabe ao diretor desde que respaldado pelos órgãos competentes.

Observamos a partir da análise deste caso, que inicialmente os membros do grupo não tinham outros elementos de apoio a não ser ouvir as queixas e acalmar a professora. Após o programa de formação, além desse apoio, aparece um comprometimento pessoal e coletivo que haverá um trabalho em conjunto objetivando uma ação de sucesso.

As providências a serem tomadas aparecem de forma diferente em ambos os momentos, porém ambas importantes.

Os recursos necessários aparecem de forma ampliada após a intervenção considerando a necessidade de adequação, aquisição e confecção de materiais, apoios especializados, etc.

Em relação ao suporte técnico não há modificação, inclusive há uma repetição quase literal em ambos os momentos. Esta é uma área bastante desenvolvida nesta cidade contando inclusive com formação em serviço para professores, o que justifica tal semelhança nas respostas.

Os dados referentes ao envolvimento da equipe aparecem de forma ampliada no segundo momento, colocando a ênfase na criança como elemento fundamental. Igualmente, em relação aos dados sobre o conhecimento específico desta deficiência, inicialmente a ênfase é na cirurgia, no aparelho, nas restrições, e depois aparece também uma preocupação em relação a como deve ser a comunicação com essa criança, fator fundamental para que sua inclusão se efetive.

O posicionamento final aparece inicialmente como sendo de responsabilidade coletiva e depois de forma centralizada na figura do diretor.

Situação 11 – “Júlia e suas múltiplas deficiências vão à escola”.

Júlia é uma criança de cinco anos com alguns comprometimentos físicos e mentais em função de um problema respiratório ao nascer. Ela tem comprometimento nos membros inferiores e superiores de forma que anda com muita dificuldade e não tem coordenação motora fina. Apresenta um leve comprometimento mental, tendo dificuldades em memorização e sistematização. Sua mãe procurou a escola do seu bairro para matriculá-la e disse à diretora que seu sonho é que sua filha tenha oportunidades de educação.

Quadro 12 - Soluções dadas pelos diretores para a situação XI antes e depois do programa

Questão 1- Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?	
Antes	Depois
Esclareceria a mãe de que a escola estará oportunizando seu ingresso, no entanto será necessário primeiramente um estudo para levantamento de dados com toda a equipe, supervisão etc. Porque, para que se possa receber a criança e se tenha condições de permanência da mesma, com o mínimo de segurança e garantia de que possa aprender.	Fazer a matrícula, solicitar da família dados importantes sobre a criança. Fazer a matrícula porque não devemos negar a vaga, é um direito. Solicitar dados para poder traçar um plano de ação para acolhê-la.
Questão 2- Quais providências cabe à direção tomar? Por que?	
Antes	Depois
Conversar e dar ciência a toda a equipe. Comunicar a Secretaria da Educação solicitando apoio da equipe de inclusão. Solicitar a família mais dados sobre a criança, laudo médico, anamnese etc. Solicitar modificações físicas necessárias,	Comunicar a equipe sobre a inclusão e iniciar o projeto de adaptação física, humana e de recursos materiais. Porque necessita-se adaptação e de um treinamento para envolvimento da equipe.

bem como reorganização das turmas (remanejamento) etc.	
Questão 3- Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?	
Antes	Depois
Recursos humanos, dentro da Unidade, apoio com faculdades com diferentes profissionais.	Parcerias com entidades, com a equipe e todas as outras secretarias.
Questão 4- Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?	
Antes	Depois
Atualmente na Secretaria da Educação com a equipe de inclusão.	Entidades como SORRI, CEDALVI, USC, etc. Com a própria Secretaria da Educação.
Questão 5- Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?	
Antes	Depois
Total. Requer o comprometimento da equipe no todo. Sem ter esse respaldo torna-se quase que impossível a manutenção da permanência da criança.	Envolvimento total, abordando todos os sentidos, porque, sem esse envolvimento e o comprometimento tudo ficará mais difícil.
Questão 6- Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?	
Antes	Depois
Todos. Porque não dá para separar seus comprometimentos. Um depende do outro.	Limites e possibilidades motoras e cognitivas, que deverá ser passado por meio de profissionais específicos. Porque precisamos conhecer os limites e as possibilidades.
Questão 7- A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?	
Antes	Depois
A direção. É ela quem estará.	Ao gestor. Porque é ele quem será o fio condutor, incentivando, mediador do caso em si, bem como do acompanhamento junto com a equipe e os

	profissionais envolvidos.
--	---------------------------

Temos neste caso o entendimento da necessidade de acesso da criança com deficiência na escola, mesmo diante de um quadro bastante delicado, a busca de informações complementares para compor o caso, e após a intervenção aparece novamente neste grupo o termo “acolhê-la”, sugerindo que uma escola para ser inclusiva precisa além da garantir vaga, garantir equidade.

Em relação às providências e aos recursos necessários tivemos em ambos os momentos colocações similares envolvendo a participação de toda equipe, o estabelecimento de parcerias inclusive com a Secretaria de Educação e com a família.

A busca de suporte técnico é ampliada após o programa de formação, com o entendimento de que além da Secretaria de Educação outras entidades especializadas podem atuar como colaboradoras.

A necessidade de envolvimento e comprometimento total por parte de toda equipe escolar é considerada tanto no início como no fim, elemento primordial para o sucesso.

Os aspectos específicos a serem conhecidos são mais detalhados após o programa de formação.

O posicionamento final também fica a cargo do diretor na visão deste grupo.

5.3. Percepções sobre inclusão

No final do programa foi solicitado aos participantes que respondessem um questionário contendo cinco questões abertas objetivando avaliar a validade social do programa de formação na perspectiva dos participantes. Os dados levantados a partir das respostas de 41 participantes foram inicialmente transcritos e serão apresentados a seguir de forma reduzida em quadros.

Tabela 3. Respostas dos diretores à questão: Qual era sua opinião sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil antes de fazer esse curso?

Categoria	Freqüência	%	EXEMPLO SIGNIFICATIVO
A- Favorável	12	29,5	Minha opinião era positiva, porém este curso muito

			acrescentou em conhecimentos.
B- Favorável com apoio	7	17	Incluir, desde que com suporte, escola adaptada, pessoal qualificado etc.
C- Desfavorável	6	15	Não aceitava muito, preferia ficar “torcendo” para não aparecer nenhum caso. Talvez até pelo medo do desconhecido.
D- Sem opinião formada	3	7	Não tinha um conceito pronto, pois pouco conhecia sobre o assunto. O medo e a insegurança com certeza seriam os maiores desafios.
E- Preocupação	8	19,5	Preocupação e insegurança.
F- Resposta vaga	5	12	No início achei que nós é que iríamos trazer subsídios para o doutorado da R., mas vi que estava totalmente errada com o decorrer do curso pois foi muito bom.
Total	41	100%	

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

Os dados apresentados neste quadro nos mostram que entre os participantes deste programa de formação: 29,5% já eram favoráveis à idéia de inclusão antes da intervenção, no entanto, necessitavam de mais conhecimentos sobre este assunto, 17% se manifestaram como favoráveis desde que o sistema de ensino se adequasse para essa nova realidade, entendendo a necessidade de mudanças, mas sem se perceber como elemento ativo desta transformação, 15% se declararam desfavoráveis apresentavam tal condição mais por falta de conhecimento sobre o que a inclusão representava, do que por não a entender como legítima; 7% se manifestaram como sem opinião formada novamente por não ter conhecimento adequado sobre o assunto, o que gerava medo e insegurança, características expressas bem claramente por outros 19,5% dos participantes. Tivemos ainda 12% que fugiram da pergunta inicial, dando respostas vagas.

Estes números apesar de diluídos em categorias diferentes podem ser quase que totalmente agrupados em uma grande categoria que representa a necessidade de formação especializada sobre a temática da educação inclusiva, e transformação das escolas para tal realidade.

Tabela 4. Respostas dos diretores à questão: Com as informações e vivências proporcionadas por este curso houve alguma modificação em sua opinião? Qual (is)?

Categoria	Frequência	%	EXEMPLO SIGNIFICATIVO
A- Sim	29	71	Sim. Que é possível nossa adequação, a da escola, sala de aula e materiais. Basta querer e ter vontade de pesquisar, procurar ajuda dos órgãos competentes.
B- Não	6	15	Não. Percebi que estou certa em aceitar com naturalidade
C- Não, mas acrescentou algo	2	5	A minha opinião se mantém a mesma, no entanto com mais conhecimento sobre cada uma das N.E.
D- Resosta vaga	4	10	Este curso foi muito bem elaborado, com conteúdo, serviços de apoio, me deixando bem claro que inclusão é muito sério e todos temos responsabilidade nela.
Total	41	100%	

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

Este quadro apresenta um índice de 71% dos participantes do programa de formação considerando que a intervenção auxiliou em sua mudança de concepção em relação à inclusão de uma forma positiva, levando-os a se colocarem como elementos ativos na busca da transformação necessária. Para 15% dos diretores não houve mudanças uma vez que suas opiniões já eram convergentes com a proposta do programa de formação e outros 5% declarando que apesar de já serem favoráveis o programa veio acrescentar conhecimentos. Dos 41 diretores 10% não respondeu diretamente o perguntado, embora afirmaram a importância de ações como a deste programa.

Tabela 5. Respostas dos diretores à questão: Em sua opinião, o que um diretor de EMEI pode fazer para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Categoria	Frequência	%	EXEMPLO SIGNIFICATIVO
------------------	-------------------	----------	------------------------------

A- Envolver a equipe, buscar parcerias, recursos, informações e adequação	31	75	Pode ser o facilitador na busca de recursos, capacitação da equipe, adequação da estrutura física. Também ser um elo importante entre pais – escola – aluno e equipe.
B- Aceitar	4	10	Em primeiro lugar tem que aceitar este aluno por inteiro, juntamente com toda sua equipe, procurando dar todo apoio necessário em todos os sentidos principalmente usando toda nossa sensibilidade.
C- Garantir vaga	4	10	Primeiramente receber este aluno e não esconder vaga, e procurar ajuda profissional.
D- Resposta vaga	2	5	Esta vivência foi fundamental. Pôde esclarecer muitas dúvidas e plantar em mim a semente da confiança. Se acontecer na minha U.E. saberei como proceder.
Total	41	100%	

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

O quadro acima nos mostra que 75% dos participantes internalizaram a idéia de que sua função como diretor é fundamental na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, uma vez que passam a se perceber como elemento facilitador na busca de recursos, capacitação, adequação física, parcerias etc. Do total de 41 diretores, 10% ainda demonstram certa resistência em relação à aceitação desta clientela e que o diretor tem que trabalhar esse lado primeiramente consigo mesmo. Outros 10% dos diretores entendem que o diretor tem que assumir o papel de garantir o acesso desses alunos à escola, pois esse acesso pode depender apenas dele, e os demais 5% não responderam precisamente, mas assumiram a responsabilidade na busca de soluções.

Tabela 6. Respostas dos diretores à questão: Discrimine os pontos positivos e negativos que fizeram parte do curso.

Categoria	Frequência	%	EXEMPLO SIGNIFICATIVO
A- Só positivos	20	48,5	Conteúdo teórico e prático, dicas de onde buscar apoio para nosso trabalho, textos livros e vídeos, vários profissionais empenhados no trabalho.
B- Só negativos	2	5	O único ponto negativo, a meu ver, a falta de material (conteúdo das palestras) antecipado para nós, pois com o material de apoio em mãos, poderíamos ter feito mais anotações e esclarecido mais dúvidas.
C- Positivos e negativos	17	41,5	Negativos: sala com claridade das janelas da frente atrapalharam um pouco a visibilidade dos slides. Positivos: um curso que nos abriu horizontes para novas perspectivas, incentivando e preparando-nos para seguirmos firmes em nossos propósitos.
D- - Em branco	2	5	
Total	41	100%	

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

Neste quadro temos o índice de 48,58% dos respondentes considerando que o curso oferecido apresentou apenas pontos positivos, auxiliando o trabalho do diretor em relação à inclusão, 5% apresentando pontos negativos relacionados à questão de estruturação do curso, 41,5% destacando pontos positivos e negativos, sendo novamente que os pontos negativos estavam relacionados a questões de infra-estrutura do programa, e os positivos considerando o curso como importante para auxiliar na mudança de perspectiva em relação à inclusão e, 5% não responderam esta questão.

Tabela 7. Respostas dos diretores em relação à questão: Na minha opinião este curso serviu para...

Categoria	Frequência	%	EXEMPLO SIGNIFICATIVO
------------------	-------------------	----------	------------------------------

A- Ampliar conhecimentos	23	56	Ampliar meus conhecimentos, diminuir meus temores, olhar com mais atenção à questão da inclusão e principalmente a inclusão de crianças com N.E.
B- Ampliar horizontes	17	41,5	Ampliar meus horizontes e ver que é possível atender a todos, desde que ocorra um comprometimento e boa vontade, sempre contando com o apoio dos órgãos competentes e da comunidade.
C- - Em branco	1	2,5	
Total	41	100%	

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

Os dados apresentados neste quadro nos mostram que 56% dos participantes consideraram que o curso oferecido serviu para ampliação de conhecimentos sobre a questão da inclusão, aspecto considerado falho em suas formações apresentado em momentos anteriores, e 41,5% dos diretores entenderam que o curso ajudou na ampliação de horizontes, no entendimento da necessidade que a escola tem de atender a todos e na necessidade do envolvimento e comprometimento do diretor para obtenção deste objetivo e, um questionário em que esta pergunta ficou em branco o que representa 2,5%.

5.4 Avaliação formal do programa de formação pelos participantes

No final foi solicitado aos participantes que realizassem uma avaliação formal do programa. Para tanto eles deveriam assinalar com um X no campo 1 se haviam considerado fraco, no campo 2 regular, no campo 3 bom e no campo 4 ótimo. Havia ainda a informação de que poderiam utilizar o verso do papel para colocações adicionais. A tabela 8 apresenta a frequência apontada em cada valor, para cada um dos aspectos dos 4 quesitos avaliados (docente, didática, conteúdo e infra-estrutura).

Tabela 8. Frequência de categorias de avaliação (1 = fraco, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo) para cada um dos aspectos dos quatro quesitos (docente, didática, conteúdo e infraestrutura) do curso segundo avaliação dos diretores

Quesito	Aspectos				
		1.	2.	3.	4.
Docente	1. Firmeza de conhecimentos	1		5	35
	2. Domínio do conteúdo	1		3	37
	3. Facilidade de expressão da teoria	1		10	30
	4. Exemplificação com aspectos práticos	1	2	9	29
	5. Esclarecimento aos participantes		2	6	33
	6. Uso de material didático		2	17	22
	7. Interação com os alunos		1	11	29
	8. Cumprimento do horário		6	8	27
	9. Cumprimento do conteúdo		1	8	32
Didática	10. Planejamento das atividades do tema	1		9	30
	11. Recursos audio-visuais		3	19	19
	12. Material didático		2	19	20
	13. Estratégias		1	17	23
Conteúdo	14. Atendimento as expectativas		2	10	29
	15. Adequação da carga horária		1	13	27
	16. Aplicabilidade do conteúdo	1		11	29
	17. Aprimoramento do conhecimento		1	9	30
	18. Importância do conteúdo	1		3	37
Infra-Estrutura	19. Sala de aula (localização, ambiente, conforto)		7	14	19
	20. Acesso ao material didático	1	4	17	19
	21. Serviços de apoio (informações, comunicação)		3	17	21

Fonte: Pesquisa de campo com os diretores

Em relação ao quesito “docentes”, dos nove aspectos avaliados, cinco deles foram considerados “bons” ou “ótimo” por 97,5% dos participantes (firmeza de conhecimentos, domínio do conteúdo, facilidade de expressão da teoria, interação com os alunos e cumprimento do conteúdo). Dos quatro aspectos restantes, dois deles foram considerados “bom” ou “ótimo” por 95% dos diretores (esclarecimento aos participantes e uso do material didático), um foi considerado “bom” ou “ótimo” por 93% dos diretores (exemplificação com aspectos práticos) e o item “cumprimento do horário” teve menor proporção de qualificação “bom” ou “ótimo” pelos participantes (85,5%) em relação aos aspectos avaliados sobre os docentes do programa.

O quesito didática, também foi bem avaliado pelos participantes na medida em que a proporção de qualificações dos tipos “bom” e “ótimo” foi superior a 90% para todos os quatro aspectos avaliados.

A mesma avaliação positiva é observada na avaliação do conteúdo, no qual todos os cinco aspectos receberam qualificação do tipo “bom” ou “ótimo” por no mínimo 95% dos participantes.

Em relação ao quesito infra-estrutura se observa uma ligeira queda na avaliação dos três aspectos, tendo sido o item “serviços de apoio” bem avaliado, com 95% dos diretores avaliando como “bom” ou “ótimo”, o item “material didático” com 88% de qualificação “bom” ou “ótimo” e o item “sala de aula”, avaliado como “bom” ou “ótimo” por 80,5% dos diretores.

Podemos observar portanto, que a grande maioria dos participantes avaliou os itens como BOM e ÓTIMO, sendo que alguns dos itens considerados por poucos REGULAR como, cumprimento do horário, recursos áudio-visuais, sala de aula e acesso ao material didático, eram de responsabilidade da Secretaria de Educação.

5.5. Carta dos diretores à Secretaria de Educação.

Conforme sugestão apresentada durante o desenvolvimento do programa, no último dia elaboramos em conjunto um documento a ser entregue ao responsável pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação, como forma de sugestões para melhoria do serviço e conseqüente transformação da escola.

Considerando-se que este também foi um resultado do programa, apresentamos a seguir a íntegra desta carta do coletivo dos diretores que participaram do curso dirigida à Secretaria de Educação.

Quadro 13- Carta dos diretores à Secretaria de Educação

Bauru, 11 de julho de 2006

Ilma. Senhora Mariza T. Escobar
Responsável pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do
Município de Bauru.

Venho através deste, encaminhar documento de sugestões e necessidades levantadas pelas diretoras das EMEIs e EMEIIs do município de Bauru, que freqüentaram o PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – Realizado no período de 27 de março a 12 de junho de 2006, conforme segue:

- 1- Retorno por parte da equipe de educação especial sobre as avaliações iniciais feitas nas escolas;
- 2- Adequação das escolas – estrutura física, materiais e recursos;
- 3- Equipe multiprofissional atuante na rede (ou a possibilidade de encaminhamento dos alunos com NEE aos profissionais especializados);
- 4- Capacitação específica do professor com relação aos casos que estão sob sua responsabilidade (de acordo com a necessidade especial);
- 5- Capacitação na escola, para toda a equipe, com profissionais especializados (de acordo com a NEE);
- 6- Orientação por parte da equipe da educação especial ao professor em relação às dificuldades do dia a dia (atualmente em algumas escolas o professor especial atende a criança individualmente e não dá retorno algum à equipe escolar);
- 7- Auxiliar de classe dependendo da Necessidade Especial;
- 8- Aquisição de materiais e recursos mais sofisticados pela Secretaria e rodízio às escolas de que deles necessitarem;
- 9- Que a atuação da equipe de educação especial procure seguir a mesma filosofia dentro da Secretaria de forma a realizar um trabalho coeso;
- 10- Atuação da equipe de educação especial junto à família dos alunos com NEE;
- 11- Da necessidade urgente desses encaminhamentos levantados.

Sem mais,

Relma Urel Carbone Carneiro
Doutoranda da UFSCar
Responsável pelo Curso de Formação
Em Serviço.

CONCLUSÕES

A educação brasileira está anunciando reformas, e a exemplo de muitos outros países, tem buscado no princípio da educação inclusiva a proposta de uma escola para todos, que respeite e esteja aberta às diferenças, entendida como forma de enriquecimento tanto do coletivo da escola como fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

A transformação necessária se apresenta como algo processual e que deve abranger diferentes segmentos ligados à escola. Não é algo simples, nem rápido, pois requer primeiramente mudança de concepção de sociedade, de pessoa, de escola, de direito etc. Lima (2005, p. 90), comenta que esta dificuldade de transformação da escola que está aí, em uma escola inclusiva, pode ser comparada a uma conexão no meio de uma viagem. No entanto, não é como descer de um avião com destino certo e entrar num segundo avião com outro destino definido, mas sim uma alteração de rota dentro do mesmo avião, com a mesma tripulação, mas sem que a torre de controle possa dar indicações claras e precisas para onde devemos seguir.

Mudanças nas políticas e práticas em direção à inclusão escolar dependem, entre outras coisas, de qualificação do pessoal que atua na área educacional, mas a pesquisa sobre esta temática tem tido um foco restrito voltado para analisar o papel dos professores (CARVALHO, 2000, PRIETO, 2003, CAPELLINE, 2004, ZANATA, 2004). Embora alguns estudos abordem a figura do diretor da escola (TEZANI, 2004, BITES, 2005, BITAR, 2006) este profissional aparece com um papel ainda periférico na pesquisa educacional brasileira. Desta forma, a própria pesquisa reforça a impressão de que a inclusão seja um problema para os professores e que está restrita à sala de aula.

Entretanto, se há a figura de um gestor da escola, que é o principal elemento de articulação entre a escola e o sistema, seria esperado, conforme apontam Stainback e Stainback (1999), que ele liderasse os processos de mudança, e talvez esteja no papel e na função deste profissional uma das estratégias para alavancar a transformação pretendida.

O presente trabalho partiu da hipótese de que o papel do diretor é fundamental para a implementação do princípio da inclusão nas escolas, mas que a maioria dos diretores ainda não tem qualificações suficientes para desenvolver o papel de liderar as mudanças necessárias. A tese

do estudo foi embasada na idéia de que para assumir esse papel, que o atual contexto político demanda, os diretores precisariam ser qualificados.

Portanto, os objetivos principais do estudo foram o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa de formação baseado na questão da inclusão escolar, considerando-se ainda que o programa foi voltado especificamente para a questão da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tendo em vista os objetivos do estudo buscou-se na literatura educacional a compreensão do que está sendo proposto para o papel do diretor na escola atual. Nesta busca encontramos os conceitos de “gestão escolar”, “democratização do ensino”, “democratização da educação”, “gestão democrática”, “gestão participativa”, que fundamentalmente dão ênfase à importância na participação de todos nos processos de decisões, indicando que o gerenciamento da escola é compreendida como uma função não apenas do diretor, mas também dos professores, funcionários, alunos, pais de alunos e da comunidade (ver por exemplo autores como SILVA JÚNIOR, 1990; LIMA, 1995; ROMÃO E PADILHA, 2001; FERREIRA, 2003; VIEIRA E GARCEZ, 2004; DOURADO, 2004, etc.) .

O que a literatura sobre gestão escolar vem apontando é a necessidade de consolidar a autonomia da escola e de qualificar diretores tanto para desempenhar uma forte e efetiva liderança, quanto para dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos nas instâncias da unidade (por exemplo, conselhos ou comitês representativos de pais, professores, alunos, comunidade, etc.) (ver, por exemplo, LIBÂNEO, 2004; DOURADO, 2004; BITES, 2005).

No âmbito da escola a estratégia para se construir o planejamento participativo e democrático, mais defendida, tem sido a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, entendido como um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (BARROSO, 1995; MARÇAL, 2001; SILVA JÚNIOR, 2002. VASCONCELLOS, 2005).

Entretanto, a construção coletiva deste projeto não é suficiente, pois será necessário colocá-lo em prática consolidando assim a prática de gestão participativa e democrática na escola, a autonomia da equipe escolar e a oportunidade permanente de desenvolvimento profissional dos professores (SILVA JR, 2002; LIBÂNEO, 2004; TEZANI, 2004).

A análise da literatura permitiu concluir ainda que, muito embora a chamada gestão escolar participativa e democrática não seja suficiente para garantir mudanças na melhoria da qualidade da educação para todas as crianças, ela pelo menos possibilitará construir uma cultura de colaboração capaz de integrar todos na busca de melhorias para a escola como um todo.

Num segundo momento do estudo buscamos analisar documentos educacionais oficiais, a fim de analisar o que está disposto sobre a questão da gestão e da inclusão escolar. Constatamos no âmbito de tais documentos uma profunda sintonia com os pressupostos encontrados na literatura da área. De modo geral eles assumem o princípio da inclusão escolar e postulam que as escolas devem assumir uma gestão coletiva e democrática, além de conceberem o papel do diretor como líder democrático e articulador de toda a equipe escolar em busca da melhoria do processo educacional (ver por exemplo, os documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990,; Declaração de Salamanca, 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Plano Nacional de Educação, 2002; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

Na tentativa de aprofundar a fundamentação do estudo buscamos na revisão da literatura científica da área de educação especial, de países com práticas mais antigas baseadas na política de inclusão escolar, subsídios para compreender a importância do papel do diretor no processo de inclusão escolar. No conjunto os estudos reafirmam o papel da liderança efetiva do diretor, que quando favorável ao princípio e engajado, pode ajudar a criar na escola o clima de aceitação da diversidade, captar e alocar recursos financeiros para solucionar problemas, prover recursos materiais e humanos necessários para as mudanças, e fazer de sua gestão um espaço de participação democrático capaz de trabalhar em busca de inovações para a melhoria da educação de todos os alunos de suas escolas. Também presente nos trabalhos está a importância do diretor ser um articulador do trabalho colaborativo na escola, sem o qual a proposta de inclusão dificilmente se efetiva (NANUS, 1992; FALVEY, 1995; GOOR, 1995; STAINBACK E STAINBACK, 1999; WALTHER-THOMAS, KORINEK, MCLAUGHLIN, 1999; CARLSON E BILLINGSLEY, 2001; BROTHERTON ET AL, 2001; FRIEND, 2002; BOSCADIN, 2004).

Com os subsídios da literatura sobre os temas que se entrecruzaram neste estudo fomos para o campo, tentar investigar como se efetiva na prática o papel do diretor da escola e avaliar em que direção este papel condiz com que propõe a literatura e a política educacional de nosso país para a construção de escolas que sejam verdadeiramente inclusivas. No campo coletamos, analisamos

e triangulamos dados de observações do cotidiano do trabalho do diretor, entrevistamos pessoas para saber como elas percebem o diretor frente à questão da inclusão escolar de alunos com deficiências e fizemos uma enquête que foi respondida por número significativo de diretores, e que correspondeu a 65% do universo de diretores de educação infantil da rede municipal de Bauru (SP).

Na prática constatamos o quanto é difícil para o diretor assumir este papel que lhe vem sendo demandado pois, conforme também apontaram Romão e Padilha (2001), os diretores ainda estão muito envolvidos com os aspectos administrativos, e muito distante dos aspectos educacionais. Conseqüentemente, há uma separação clara nos papéis dentro da escola, onde por um lado temos quem toma a decisão administrativa, e do outro quem se responsabiliza pelas questões pedagógicas. Assim, o papel do diretor como elemento ativo na construção da escola inclusiva ainda está muito distante da realidade, uma vez que ele não se vê como responsável pelo processo educacional dos alunos, e ainda considera que essa seja uma responsabilidade do professor.

Nossos resultados apontaram uma ambigüidade relacionada à questão da necessidade de formação para o diretor, uma vez que nos dados da enquête para identificação de necessidades de informação, pudemos encontrar respostas bastante condizentes com o esperado, mas que entretanto, quando contrastadas com as observações da prática e as percepções das pessoas sobre o papel do diretor, indicaram que havia apenas uma internalização do discurso politicamente correto e legal.

Este exemplo ilustra o que Barroso (1996) chama de “autonomia decretada”, que se trata de uma espécie de autonomia que embora esteja prevista na legislação e seja incentivada pelo sistema, nem sempre condiz com a realidade de cada escola.

Constatamos então que os diretores não estavam assumindo, como seria esperado, seu papel de agente transformador da escola. Mas isso não nos bastou, e concluímos que seria preciso algum movimento da pesquisa em prol de tal objetivo. Entendemos que um caminho possível seria a formação continuada em serviço. Considerando-se portanto, a necessidade de produzir conhecimento sobre como preparar os diretores para que estes participem ativamente do processo de construção de escolas inclusivas, buscamos então desenvolver, programar e avaliar um programa de formação.

O programa de formação em serviço desenvolvido foi implementado com 41 diretores de escolas de educação infantil, e envolveu questões teóricas sobre a problemática da inclusão, e atividades práticas de gerenciamento e solução de problemas decorrentes das dificuldades reais do dia a dia. A avaliação do programa foi efetuada através de testes situacionais de resolução em grupo das mesmas situações problema, no início e no final do programa, das narrativas pessoais sobre pessoas com necessidades educacionais especiais coletadas antes do programa, das narrativas baseadas em um questionário com cinco questões abertas sobre mudanças ocasionadas após o curso, na percepção dos próprios diretores, e um questionário fechado sobre os aspectos formais do programa.

Os resultados baseados nos testes situacionais de resolução de problemas parecem ter sido mais sensíveis para captar algumas mudanças nas atitudes dos diretores, no sentido de evidenciar um maior envolvimento do diretor depois do curso, nas respostas que a escola tem que oferecer para atender as necessidades diferenciadas de alguns de seus alunos, na ampliação do papel de articulação de recursos, no papel de articulador do envolvimento da equipe para a resolução de problemas, e eles aparecem também mais munidos de informações sobre a rede de suportes existentes da comunidade.

Entretanto, se por um lado, o curso parece ter conscientizado mais o diretor sobre seu papel frente à inclusão escolar, chegando ao ponto de identificarem e reivindicarem aspectos aos administradores do sistema, por outro lado, em alguns momentos aparecem evidências de que o programa parece ter reforçado a centralização no processo de tomada de decisões, pois em variadas situações eles chamaram pra si a responsabilidade de resolver um problema, cuja solução deveria ser compartilhada. Desta forma o conhecimento adquirido parece ter-lhes conferido mais poder, e seria, portanto preciso estender o processo de formação para os demais membros da equipe, a fim de que o conhecimento fosse socializado e o poder de decisão descentralizado.

A análise das narrativas pessoais nos permitiu identificar as seguintes evidências no conjunto dos relatos dos diretores:

- 1) Predomínio de uma concepção negativa e preconceituosa de deficiência ligada à idéia de incapacidade, dependência e infelicidade;
- 2) Demonstração de conscientização acerca do injusto processo histórico de exclusão social a que foram submetidos os portadores de deficiências;

- 3) Manifestação de desconhecimento sobre as deficiências, suas causas, suas características e sobre a educação especial como um todo;
- 4) Manifestação de sentimentos de ansiedade, medo, isolamento, quando é preciso uma atuação específica, e atribuíram isso à falta de familiaridade com o assunto;
- 5) Reconhecimento de que a convivência com pessoas com deficiência ajuda a desfazer medos e mitos, e que a chegada desta clientela na escola ajudará na mudança de concepção da equipe escolar e das novas gerações de estudantes.

Após o curso, os principais resultados obtidos da análise das respostas dos diretores ao questionário evidenciaram que:

- a) Cerca de 30% dos diretores já eram favoráveis à política de inclusão escolar, cerca de 10% aprovavam com restrições e outros 40% ainda não parecem seguros sobre o assunto;
- b) Aproximadamente 71% dos participantes avaliaram que o programa auxiliou-os a mudar a concepção sobre inclusão de uma forma positiva, levando-os a se colocarem como elementos ativos na busca da transformação necessária;
- c) Aproximadamente 10% ainda manifestou resistência em relação à aceitação desta clientela na escola;
- d) Cerca de 97% considerou que o programa serviu para ampliação de conhecimentos sobre a questão da inclusão, aspecto considerado falho na própria formação.

Os aspectos formais do programa, abrangendo vários itens para cada um dos quesitos (docente, didática, conteúdo e infra-estrutura), recebeu majoritariamente a qualificação de ótimo ou bom para a maioria dos diretores, indicando uma avaliação geral bastante positiva do programa.

Ao final os diretores fizeram algumas reivindicações ao sistema municipal de educação, indicando que um outro impacto do curso foi a qualificação deles a identificação das prioridades tendo em vista o compromisso com a política de inclusão escolar. O que eles demandam pode ser resumido em três itens: recursos materiais, recursos humanos e formação continuada para todos os agentes educacionais. Tais demandas por outro lado evidenciam que ainda faltam apoio e investimento na política de inclusão escolar naquela realidade. Elas nos permitem também analisar que as mudanças na gestão da escola devem estar inseridas num contexto mais amplo de reformas em todas as instâncias da educação para que a política de inclusão escolar se efetive.

Praisner (2003) realizou uma pesquisa com 408 diretores de escolas elementares para investigar a relação entre atitudes frente à inclusão, e variáveis tais como treinamento e experiência e percepção sobre colocação de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados indicaram que cerca de um em cada cinco diretores tinham atitudes positivas a respeito da inclusão, embora a maioria manifestasse também incerteza sobre essa política. Experiências positivas com estudantes com deficiências e exposição anterior a conceitos de educação especial apareceram associados com atitudes mais positivas a respeito da inclusão. Além disso, diretores com mais experiências e/ou atitudes positivas são mais prováveis de colocar estudantes em ambientes inclusivos.

A fala de uma diretora de escola participante do presente estudo aponta a importância da convivência com alunos com necessidades especiais para se buscar novos caminhos e a necessidade de interlocução da equipe escolar com profissionais especializados:

Na verdade o ideal era que estivesse tudo pronto, mas se a criança não chega a gente não sabe nem o que deve estar pronto, então é importante o que a gente já sabe de antemão que é necessário tem que estar, porque é difícil se é uma criança por exemplo que usa cadeira de rodas, ou alguma coisa assim então precisa ter adaptação de rampa e tudo mais, mas tem outras que tem que acontecer para a gente estar sentindo.

Tais achados vêm consolidar a tese de que a formação em serviço, abrangendo informações, interlocução, parcerias e acompanhamento de um trabalho podem ajudar na modificação da atuação de diretores.

Vimos através da pesquisa em documentos oficiais que esta formação em serviço é prevista, no entanto, não fica claro quem vai oferecer essa formação, como ela será e a quem abrangerá. Desta forma observamos a necessidade de adequação das políticas de forma a prever a capacitação necessária do pessoal da educação.

A formação inicial do diretor também tem que ser revista a fim de evitar a necessidade permanente de formação emergencial embasada na cultura da inclusão escolar e da colaboração, uma vez que a diversidade que faz parte da escola está aí e não pode esperar. Por outro lado a atuação de quem está na direção das escolas hoje precisa se adequar a essa proposta de atender a todos, e se lhes faltam subsídios de formação para essa atuação eles precisam adquiri-los no processo.

A formação continuada em serviço abrange vários aspectos sendo que a proposta de intervenção investigada neste estudo é um dos possíveis caminhos, que pode ser usado quando se inicia um processo de formação em serviço que deve ser contínuo. Consideramos que o programa tenha produzido impacto no sentido de sensibilizar para a questão, mas isso por si só não garante modificações reais na estrutura e no funcionamento da escola em direção à gestão democrática e participativa e promoção da cultura de colaboração e de inclusão escolar.

Portanto, seria preciso prover formação continuada, e a literatura tem apontado que isso se dará na própria escola, via trabalho coletivo e colaborativo da equipe escolar, mas como fazer isso deve ser assunto para futuras pesquisas na área.

Tradicionalmente a educação especial não tem sido enfatizada em programas de preparação de diretores (SIROTNIK E KIMBALL, 1994), mas diante da perspectiva da inclusão escolar a preparação de gestores para trabalhar com populações escolares academicamente diversas vem se tornando um imperativo e deve ser assunto para muitas outras pesquisas no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo dizendo que o século XXI trouxe consigo uma discussão sobre a necessidade de se construir uma sociedade, em que todos os seus cidadãos tenham direito a exercer sua cidadania plenamente com todos os direitos e deveres que tal plenitude abarca.

Observamos, no entanto, que o cumprimento de tais metas está muito além da nossa realidade. Uma sociedade igualitária tem que garantir equidade, pois a igualdade tem que aparecer nas oportunidades de acesso, mesmo que para isto tenhamos que diferenciar os caminhos.

Discutir a construção de uma sociedade inclusiva, que aceita e respeita as diferenças, abrange uma enormidade de aspectos, nem sempre visíveis, nem sempre sentidos, nem sempre desejados, pois temos arraigada uma cultura que valoriza a competitividade, a dominação, o mais forte.

Como um segmento desta sociedade está a escola que se obriga a reproduzir esta cultura, de forma a mantê-la. Apesar de um recente discurso de escola inclusiva, aberta a todos, sejam quais forem suas características, o que temos na verdade é uma escola despreparada para assumir essa transformação, a começar pela sua gestão.

Este estudo nos mostrou que apesar de um discurso condizente com a idéia de aceitação das diferenças, na verdade o público ao qual esta pesquisa se destinou, se mostrou em sua maioria despreparado para alavancar as mudanças necessárias.

A nós parece evidente que a iniciativa de programas de formação em serviço são necessárias, mas não suficientes, pois a confirmação de mudança de opinião aparece em muitos momentos da avaliação do programa, no entanto, a efetivação das mudanças no dia a dia das escolas a partir deste ponto inicial, possivelmente não se concretize, o que sugere que a formação de recursos humanos tem que ir além, garantindo acompanhamento, subsidiando pesquisas, intervenções, investindo na consolidação de uma outra cultura, capaz de incutir na clientela escolar, desde a mais tenra idade, a aceitação e valorização da pessoa humana, independente de qualquer diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Novas Diretrizes da Educação especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ARGUELLES, M.E.; HUGHES, M.T. & SCHUMM, J.S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, v.79, p. 48-51, 2000.

BARROSO, J.(org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade do Minho, v. 8, n.1, p. 33-56, 1995

BAURU (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Um olhar histórico sobre a educação municipal de Bauru**. Bauru/SP: PM/SE, 1996.

BAURU (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Regimento das Escolas Municipais de Bauru**. Bauru/SP: PM/SE, 1997. Apostila digitada.

BAURU (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Projeto: Criação de serviços de educação especial**. Bauru/SP: PM/SE, 2005. Apostila digitada.

BAUWENS, J. & HOURCADE, FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**. v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BAYS, D. A. **Supervision of special education instruction in rural public school districts: A grounded theory**. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg: Virginia. 2001.

BISACCIONI, P. Como os professores de educação infantil lidam com crianças com deficiências em suas salas de aulas. **Monografia de Conclusão do Curso de Psicologia**. Universidade Federal de São Carlos. 2005.

BITAR, J. A. **Inclusão Escolar na Perspectiva de Gestores e Professores em uma Diretoria Regional Paulista**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ribeirão Preto. 2006.

BITES, M. F. S. C. **Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás**. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10.ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09/01/2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**:

Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001c.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial- Deficiência Auditiva/ organizado por Giuseppe Rinaldi et al. – Brasília: SEESP, 1997. V.II. – (*Série Atualidades Pedagógicas*; n.4).

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, c327, 2000.

BOSCARDIN, M. L. Transforming Administration to Support Science in the Schoolhouse for Students with Disabilities. **Journal of Learning Disabilities.** v. 37, no.3, p. 262-269, May/June 2004.

BROTHERSON, M. J., SHERIFF, G., MILBURN, P., & SCHERTZ, M. Elementary school principals and their needs for inclusive early childhood programs. **Topics in Early Childhood Special Education,** v. 21, p. 31-45, 2001.

CAPELLINE, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar.** 2004. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. . Formação Continuada de Professores para a diversidade. **Educação.** PUC-RS, v. 3, n. 54, p. 597-615, 2004.

CARLSON, E., BILLINGSLEY, B. (2001). **Working conditions in special education: current research and implications for the field**. Paper presented at the OSEP project Directors' Conference, Washington, DC. www.spense.org

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto alegre: Editora Mediação, 2000.

CROCKETT, J. B. Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive school. **Remedial and Special Education**, v. 23, p. 157-168, 2002.

Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessada em 14/03/2005.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www2.idh.org.br/declaração.htm>> Acessada em 21/02/2005.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F. **Progestão: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2004.

DUTRA, C. P., GRIBOSKI, C. M. Gestão para Inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

FALVEY, M. (1995). **Inclusive and heterogeneous schooling**. Baltimore, MD: Brookes.

FEDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.JR. & VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32(1), p. 76-82 W SL., 1999.

FRIEND, M. Na interview with... **Intervention in school and clinic**. v. 37, no. 4, p. 223-228, March 2002.

GOOR, M. B. (1995). **Leadership for special administration: a case-based approach**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

GARWOOD, C., & MORI, A. From the editors: Special issue on preschool special education administration. **Topics in Early Childhood Special Education**. v. 5 (1), 1985.

GONÇALVES, A.K.S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na perspectiva na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2005.

GUTIERREZ, G. L. **Por que é tão difícil participar?** São Paulo: Paulus, 2004.

LASHLEY, C., BOSCARDIN, M. L. (2003). **Special education administration at a crossroads: availability, licensure, and preparation of special education administrators** (COPSSE Document No. IB-8). Gainesville: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

LAUAND, G. B. 2000. **Acessibilidade e formação continuada em inserção de portadores de deficiência física e múltiplas na escola regular**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, S. A. S. C. **Organização da escola e do ensino e atuação do diretor**. 1995. 212fs. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFG, 1995.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D., KREBS, R. e FREITAS, S. N. (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

MAIA, G. Z. A. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In: MACHADO, L. M. e MAIA, G. Z. A. **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000. cap. 6.

MARÇAL, J. C. **Progestão: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Módulo III. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARTINS, M. F. A. 2003. **Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2003.

MARZANO, R. J. (2003). **What works in schools: Translating research into action**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MENDES, E. G., AGUIAR, A. A. R., ALMEIDA. Conversando sobre diversidade: Proposta de educação continuada para professores e alunos do ensino fundamental tendo como foco pessoas com necessidades educativas especiais In: 4ª Jornada Científica da UFSCar/ III encontro de Extensão, 2001, São Carlos. **CD-ROM da 4ª Jornada Científica da UFSCar/II Encontro de Extensão**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001. v.1. p.01 – 02

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.& MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENDES, E. G; NUNES, L.R.O.; FERREIRA,J.R. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In Francisco de Paula Nunes Sobrinho (Org). **Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão. 2003.

MENDES, E. G. Construindo um locus de pesquisa sobre inclusão escolar. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida; Lúcia C.A. Williams. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, v. 1, p. 221-230.

MENDES, E. G ; TOYODA, C.Y. **Projeto S.O.S. Inclusão - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal**. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo.2005.

MENDES,E. G. **A formação de educadores para a inclusão em creches: identificando situações problemas**. Relatório de Pesquisa (CNPq Processo Nº: 520288/02).262 páginas. São Carlos, SP. 2005.

MENDES, E. G. Educação Inclusiva: novos paradigmas, novos papéis.. In: **V Encontro de Extensão da UFSCar**, 2005, São Carlos,. v. 1. p. 1694-1694.2005b.

MENDES, E. G. A Pesquisa sobre Inclusão Escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?. In: D. M.Jesus; C.R. Baptista; S.L. Victor. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial - Mapeando Produções**. Vitória-ES: EDUFES, 2006, v. 1, p. 155-176.

MENDES,E.G.; DALLÁQUA,M.J.C.; SILVA,J.F.M.; COLNAGO,N.A.; CARNEIRO,R.U.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; ZANATA,E.M.; SILVA,R.H.R.; MARTINS,M.F.A., MATTOS,N.D. Curso de Extensão na modalidade de Ensino à Distância sobre Educação Inclusiva. **Relatório final de atividade de extensão** (Processo ProEx Nº 1298/2004-71). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

MENDES, E. G.; PETRECHEN, E. H. Inclusão: conscientizando, informando e sensibilizando a comunidade escolar. **Relatório final do Curso de Extensão** (Processo ProEx Nº 1298/2004-71). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

NANUS, B. (1992). **Visionary leadership: Creating a compelling sense of directions for your organization**. San Francisco: Jossey-Bass.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PRAISNER, C. L. Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. **Exceptional Children**. no. 69, p. 135-45, 2003.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S. & MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S. e VIZIM, M. (Org.). **Políticas Públicas: Educação, Políticas Públicas e Pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RIPLEY, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. ERIC Digest, #ED409317.

ROMÃO, J. E. e PADILHA, P. R. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e Propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap.7, p. 91-102.

ROSA, L. C. S. 2003. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches.** Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2003.

SALEND, S. J.; GORDON, J. & LOPEZ-VONA, K. Evaluating cooperative teaching teams. **Intervention in School and Clinic**, v. 37, nº4, p. 195-200, 2002.

SANTOS, T.S. Efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiências em classes inclusivas. **Monografia de Conclusão do Curso de Psicologia.** Universidade Federal de São Carlos. 2005.

SILVA JUNIOR, C. A. **A Escola Pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes M. e FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A/ANPAE, p. 199-211, 2002.

SIROTNIK, K. A., KIMBALL, K. (1994). The unspecial place of special education in programs that prepare school administrators. **Journal of School Leadership**, v. 4, p. 598-630.

SORRI BRASIL. **A impressionante história do preconceito.** Roteiro e Direção Luciana Gonçalves. Bauru: TBR produções especiais de imagens e textos, (SD) 1 fita de vídeo, (28min) VHS. son. color.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Artmed editora, Porto Alegre, 1999.

STANOVICH, P. J., JORDAN, A. Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. **The Elementary School Journal**. v. 98, no. 3. Chicago, 1998.

TEZANI, T. C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VIEIRA, K. R. C. F e GARCEZ, E. S. Avaliação compartilhada da aprendizagem: uma proposta de gestão. **Abceducatio**. São Paulo, no. 35, p. 30-33, junho 2004.

WEISS, M. & LLOYD, J. (2003). Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, nº1, p. 27-41.

WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L. & MCLAUGHLIN, V. L. (1999). Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, nº3, p. 1-18.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ANEXO 1

Roteiros de entrevistas utilizados na primeira etapa do estudo.

1. Roteiro de entrevista semi-estruturada para o diretor(a).

- 1- O que você acha da proposta de incluir crianças com deficiência nas escolas comuns?
- 2- Como você vê a participação do diretor na inclusão dessas crianças?
- 3- Você recebeu algum suporte da Secretaria de Educação Municipal?
- 4- Qual foi sua reação quando soube que iria receber em sua escola um aluno com deficiência?
- 5- Qual foi a reação da equipe escolar, houve alguma resistência?
- 6- Nos primeiros dias, semanas, meses, quais foram suas atitudes em relação ao aluno?
- 7- Atualmente como você se posiciona (de maneira pessoal e profissional) em relação ao aluno com deficiência, no ensino regular? Você o considera incluído?
- 8- Você como diretora é solicitada a participar do processo de ensino-aprendizagem desse aluno?
- 9- Quais os pontos fortes do aluno com deficiência na interação com os outros alunos?
- 10- Quais são suas expectativas para o aluno com deficiência?
- 11- Como você avalia a participação dos pais com a escolarização do aluno com deficiência?
- 12- Houve alguma solicitação específica dos pais à direção em virtude da deficiência do aluno?
- 13- Você poderia mencionar algum aspecto de sua interação com o aluno com deficiência que considere difícil/ desafiante para você?
- 14- Você poderia mencionar algum aspecto de sua interação com o aluno com deficiência que considere positivo para você?
- 15- Você poderia mencionar aspectos negativos e positivos para o aluno com deficiência inserido neste novo contexto de ensino?
- 16- Você recebeu algum tipo de apoio para lidar com a situação da inclusão? Se sim qual? Se não, você acha isso necessário?

17- Como você se sentiu ao ser convidada a participar deste estudo?

18- Você gostaria de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

2. Roteiro de entrevista semi-estruturada para os pais de alunos com deficiência.

1- Como foi feita a escolha da escola de seu(a) filho(a)?

2- Ao chegarem para fazer a primeira matrícula, quem os recebeu? Qual foi a reação desse profissional ao saber da deficiência de seu(a) filho(a)?

3- Como foi a adaptação de seu(a) filho(a) nesta escola?

4- De que forma vocês mantêm contato com a escola? Reuniões de pais, festas, solicitações etc.

5- Quando entram em contato com a escola, procuram por quem?

6- Como consideram o atendimento que seu(a) filho(a) tem nesta escola?

7- Vocês recebem informações sobre a aprendizagem de seu(a) filho(a)?

8- Vocês consideram esta escola adequada para seu(a) filho(a)? Por que?

9- Vocês mudariam algo na escola ou no atendimento que seu(a) filho(a) recebe nela?

10- Em algum momento passaram por alguma situação constrangedora na escola?

11- Seu(a) filho(a) gosta da escola? Como manifesta esse sentimento?

12- Vocês gostariam de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

3. Roteiro de entrevista semi-estruturada para a professora do ensino regular que trabalha com aluno com deficiência.

1- Como você recebeu a informação de que teria em sua turma um aluno com deficiência?

2- Você recebeu informações sobre as especificidades deste aluno? Quais? Por quem?

3- Você considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento desse aluno? Por que?

- 4- Houve alguma providência por parte do diretor da escola para auxiliar o seu trabalho?
- 5- Foram necessárias a realização de adaptações físicas ou curriculares para o atendimento desse(a) aluno(a)?
- 6- Como você avalia a aprendizagem do(a) seu(a) aluno(a) deficiente?
- 7- Como você avalia a interação desse(a) aluno(a) com as outras crianças da sala?
- 8- Como é o seu contato com a família do(a) aluno(a) deficiente? Eles participam da escolarização do filho(a)? Como?
- 9- Como você vê a inclusão de alunos especiais de forma geral, no ensino regular?
- 10- Você gostaria de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

4. Roteiro de entrevista semi-estruturada para a pedagoga especializada da criança com deficiência fora da escola.

- 1- Qual a relação do Cedau com a escola que atende a aluna deficiente auditiva?
- 2- Você considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento dessa aluna? Por que?
- 3- Você teve algum contato com a diretora da escola dessa aluna? Se sim, como foi?
- 4- Você teve algum contato com a professora dessa aluna? Se sim, como foi?
- 5- Essa aluna precisa de adaptações físicas ou curriculares? Quais?
- 6- Você acredita que esta escola atende satisfatoriamente as necessidades dessa aluna? Por que?
- 7- Como você avalia a aprendizagem dessa aluna?
- 8- Como você avalia a interação dessa aluna com as outras crianças da escola?
- 9- Você tem dados para afirmar se a aluna gosta ou não da escola?
- 10- Você gostaria de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

ANEXO 2

Projeto: Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil



QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

Data de nascimento:

Tempo de atuação como professor:

Tempo de atuação como diretor:

Formação acadêmica de ensino médio: () Magistério () Ensino Médio Comum - Ano:

Formação acadêmica de ensino superior: Ano:

Atua em escola que atende alunos: () da educação infantil () do ensino fundamental

() da educação de jovens e adultos

Sua escola atende alunos com deficiência? () sim () não

Se sim qual(is) deficiência(s)?

Prezado(a) diretor(a):

V. encontrará a seguir uma série de questões. Para cada item você deve assinalar a resposta mais próxima de sua opinião, ou seja, daquilo que acredita, mesmo que isso não condiz com a realidade de sua experiência.

QUESTÕES	Respostas	
	Concordo	Discordo
1- Todos na escola devem ser responsáveis pela educação de cada aluno.		
2- O projeto político-pedagógico da escola deveria prever a parceria com instituições, universidades, serviços da comunidade etc, para o atendimento das necessidades educacionais especiais não supridas pela própria escola.		
3- A solução de problemas de aprendizagem de quaisquer crianças tenha ou não deficiência, caberia à educação especial.		
4- Professores de sala comum deveriam ser capazes de trabalhar com alunos com deficiência.		
5- Os alunos com deficiência se beneficiariam mais se atendidos em classes especiais.		
6- A avaliação da escola deveria ser função primordial do sistema de organização e gestão das escolas inclusivas.		
7- Dentre as atribuições do diretor não está previsto auxiliar a Secretaria da Educação a caracterizar a população que será atendida pela rede escolar.		
8- A avaliação da escola inclusiva deveria fornecer dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos com deficiência.		
9- No projeto político-pedagógico da escola deveria conter como objetivo geral que a escola deve atender a diversidade do alunado.		
10- O tempo que um aluno com deficiência leva para aprender determinados conteúdos deveria ser o mesmo que dos outros alunos.		
11- A formação em serviço da equipe escolar, visando o atendimento de alunos com deficiência, deveria ser fator de relevância no projeto político- pedagógico.		
12- A eliminação de conteúdos básicos do currículo e sua substituição por outros, não deveria fazer parte das adaptações necessárias ao ensino de alunos com deficiência.		

13- O projeto político-pedagógico deveria prever uma avaliação sistemática da escola de forma a identificar os elementos que interferem na instituição de um ambiente escolar inclusivo.		
14- Alunos com deficiência mental necessitam para a aprendizagem, de recursos específicos que não se encontram regularmente disponíveis na escola comum.		
15- Dentre as atribuições do diretor não está previsto identificar crianças com deficiência presentes na sua escola.		
16- O diretor da escola deveria promover a avaliação da equipe e o planejamento de objetivos para melhorar o atendimento do aluno com deficiência.		
17- Os responsáveis pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação não deveriam prestar serviços aos alunos deficientes na escola comum.		
18- Dentre as atribuições do diretor não está previsto, implementar adaptações que atendam necessidades de alunos com deficiência tais como: providenciar mobiliário específico.		
19- A Secretaria Municipal de Educação deveria ter um planejamento orçamentário para fornecer suporte à provisão de serviços para atender alunos com deficiência na escola.		
20- Cabe ao diretor garantir que os membros da equipe escolar cumpram com os compromissos devidos ao aluno com deficiência.		
21- Alunos com deficiências múltiplas são mais bem assistidos em escolas especiais.		
22- Os alunos com deficiência deveriam ter direito a recursos especializados de qualquer natureza fornecidos pelo sistema público.		
23- Os alunos com deficiência deveriam ficar retidos em uma série quando não alcançarem os objetivos propostos.		
24- A avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos deveria fazer parte do planejamento curricular e envolver toda equipe escolar.		
25- Os alunos surdos, por não se comunicarem como as crianças ouvintes, são mais bem assistidos em escolas especiais.		
26- As escolas de educação infantil não deveriam organizar apoio especializado para alunos com deficiência.		
27- Alunos com deficiência física necessitam de uma escola totalmente adaptada.		
28- Os responsáveis pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação, não deveriam atuar como integrantes do grupo de professores, sob a liderança do diretor da escola.		
29- A gestão escolar deveria criar conselhos internos e contar		

com a participação da comunidade na elaboração e implantação de projetos inclusivos.		
30- Alunos cegos precisam de um tutor para que possam frequentar a escola comum.		
31- Dentre as atribuições do diretor não está previsto promover uma interdependência positiva entre a equipe escolar.		
32- A eliminação de objetivos básicos do currículo e a introdução de objetivos específicos complementares e/ou alternativos podem favorecer a escolarização de alunos com deficiência.		
33- Faz parte das atribuições do diretor da escola identificar quais são as adaptações físicas que devem ser providenciadas, de forma a permitir o acesso e a participação de todos os alunos no cotidiano escolar.		
34- Haverá casos de alunos cujas necessidades especiais exigirão, a adoção de métodos bastante específicos de ensino.		
35- O aluno com deficiência deve ser avaliado pelo seu progresso e não em comparação com o aluno sem deficiência.		
36- O projeto político-pedagógico da escola deveria prever encontros sistemáticos entre a equipe escolar para reflexão sobre a prática pedagógica.		
37- A avaliação da escola inclusiva deveria ter como objetivo fazer um diagnóstico amplo visando reorientar a gestão da escola e a política educacional.		
38- Os alunos com deficiência não se beneficiariam mais se atendidos em classes comuns.		
39- Faz parte das atribuições do diretor da escola planejar a implementação de adaptações, incluindo providências a serem tomadas a curto, médio e longo prazo.		
40- A avaliação do gerenciamento de uma escola inclusiva deveria fornecer dados sobre a inter-relação dos membros da equipe escolar.		
41- Os alunos não se beneficiam da participação em turmas e escolas inclusivas.		
42- Os alunos com deficiência se beneficiariam mais se atendidos em escolas especiais.		
43- A Secretaria Municipal de Educação não deveria organizar serviços de apoio especializado para alunos com deficiência.		
44- Faz parte das atribuições do diretor tomar providências para a constituição da equipe de apoio pedagógico que dará suporte ao aluno com deficiência.		

ANEXO 3

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Público Alvo: Diretores de escolas de educação infantil.

Carga Horária: 60 horas (40 horas de curso, 12 horas de montagem dos casos e 08 horas – mesa redonda com especialistas em educação inclusiva).

JUSTIFICATIVA

A liderança do diretor escolar tem sido identificado na literatura como fundamental para apoiar programas educacionais que envolvam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. O papel do diretor requer novos conhecimentos, atitudes, e habilidades para lidar com as condições atuais e as tendências emergentes na educação especial e geral e, para conduzir a continuidade da melhoria educacional para todos os estudantes.

Para tanto, a liderança do diretor é vista como fator chave para o sucesso. Entretanto, para garantir o sucesso da inclusão, é importante que o diretor apresente ações que melhorem a integração, aceitação, e sucesso de estudantes com deficiências em classes de educação geral.

Considerando a necessidade de formação em serviço que objetive preparar os diretores para que estes participem ativamente do processo de construção de escolas inclusivas, o presente curso de formação em serviço tem como objetivo instrumentalizar os diretores para que possam liderar mudanças em nosso sistema educacional, buscando a tão almejada escola para todos.

Os objetivos gerais do Programa de Formação são:

- 1- Oferecer um curso de formação em serviço, que apresente informações relevantes sobre como gerenciar escolas de forma a torná-las gradativamente inclusivas;
- 2- Propiciar espaço para a discussão de forma a integrar o cotidiano da escola com a política de inclusão;
- 3- Propiciar espaço de reflexão levando os participantes a questionarem suas atitudes frente à inclusão escolar;
- 4- Buscar alternativas práticas e viáveis para implementação de escolas efetivamente inclusivas.

Tendo em vista tais objetivos e considerando as sugestões de outros estudos sobre a formação de pessoal tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar (LAUAND (2000), ROSA (2003) e MARTINS (2003), foram definidos os seguintes conteúdos para o curso.

- 1- Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com NEE.
- 2- Compreendendo os aspectos legais da política de inclusão.
- 3- Avaliando as necessidades educacionais especiais na escola.
- 4- Conhecendo a deficiência auditiva/surdez.
- 5- Conhecendo a deficiência visual.
- 6- Conhecendo a deficiência física.
- 7- Conhecendo a deficiência mental.
- 8- Conhecendo as altas habilidades.
- 9- Elaborando o projeto pedagógico da escola.
- 10- Gerenciando a equipe e avaliando a gestão da escola inclusiva.

A metodologia do curso foi baseada nas seguintes estratégias didáticas:

- a. apresentação de pequenos conteúdos teóricos informativos através de aulas expositivas dialogadas;
- b. apresentação de vídeos documentários como ponto de partida para discussões e reflexões;

- c. elaboração de ensaios pelos participantes;
- d. estudo e análise de casos reais de inclusão de crianças com NEE, trazidos pelos próprios participantes;
- e. elaboração de questões elucidativas feitas pelos participantes antes do final de cada módulo, com espaço para o esclarecimento dentro do próprio módulo;
- f. dinâmicas de grupo para enriquecimento pessoal e coletivo.

O curso foi planejado com uma carga horária de 60 horas (40 horas aulas presenciais, 12 horas de prática para elaboração de estudos de casos e oito horas de mesa redonda com especialistas em educação inclusiva).

O detalhamento dos módulos planejados está descrito a seguir:

MÓDULO I		
TEMA: Concepções e atitudes frente à inclusão de alunos com NEE.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	20 minutos	Apresentação do curso, seus objetivos e sua metodologia.
II	28 minutos	Apresentação do vídeo: A impressionante história do preconceito. SORRI – Bauru.
III	30 minutos	Ensaio. Será solicitado a cada participante que elabore um texto descrevendo sua relação com pessoas com deficiência, desde a sua infância até hoje, evidenciando suas percepções, emoções, sentimentos, “achismos” etc. Após o término da atividade será dado tempo para alguns participantes comentarem sobre seu ensaio e o coordenador do módulo deverá promover a discussão sobre concepções e atitudes frente a questão do diferente.
IV	10 minutos	Intervalo

V	120 minutos	Exposição do tema: Inclusão Escolar. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
VI	30 minutos	Estudo de casos. Será solicitado a cada participante que eleja um aluno de sua escola, que seja uma criança com NEE, para que faça um estudo de caso. Este estudo de caso será montado no decorrer de todo o curso de formação em serviço. Cada estudo de caso deverá conter: <ul style="list-style-type: none"> 1- anamnese que deverá ser feita com os pais ou responsáveis (anexo 1); 2- entrevista com o professor do aluno (anexo 2); 3- relatório de impressões pessoais sobre o caso; 4- lista de necessidades a serem supridas para efetivação da inclusão deste aluno na escola.

MÓDULO II		
TEMA: Compreendendo os aspectos legais da política de inclusão.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	60 minutos	Discussão de casos fictícios (anexo 3). O coordenador do módulo deverá dividir os participantes em grupos de até cinco integrantes os quais receberão um caso fictício para analisar. Os casos englobam questões referentes a aspectos legais. Após a discussão nos grupos será feita uma plenária em que cada grupo irá expor seu caso e as soluções encontradas pelo grupo para solucionar-las.
II	110 minutos	Exposição do tema: O que dizem a legislação e os documentos oficiais sobre a gestão escolar frente a construção da escola inclusiva. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo

IV	60 minutos	Apresentação dos casos escolhidos para estudo. Etapa da anamnese. O coordenador do módulo deverá solicitar que alguns dos participantes relatem como foi a realização da anamnese. Em seguida, os dados coletados serão novamente analisados no módulo seguinte e os participantes falarão de avaliação das NEE.
----	------------	--

MÓDULO III		
TEMA: Avaliando as necessidades educacionais especiais na escola.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	60 minutos	Dinâmica da avaliação. O coordenador do módulo deverá organizar os participantes em grupos de 5 pessoas, e cada grupo deverá ter em mãos a anamnese realizada. Diante dos dados coletados, cada grupo deverá propor encaminhamentos para a realização de uma avaliação completa da criança, que contenha dados sociais, técnicos e acadêmicos. Em plenária, os grupos irão expor as alternativas levantadas para se obter a avaliação do aluno.
II	90 minutos	Exposição do tema: Como a avaliação das NEE devem ocorrer na escola. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo
IV	80 minutos	Elaboração conjunta de um roteiro de avaliação de NEE para educação infantil.

MÓDULO IV		
TEMA: Conhecendo a deficiência auditiva/surdez.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	40 minutos	Dinâmica da TV. Os participantes serão convidados a assistirem uma reportagem de jornal. Inicialmente o coordenador do módulo irá passar a reportagem sem som. Em seguida a reportagem é repassada, agora com um pequeno volume de som, e o coordenador e seu assistente farão alguns barulhos (conversas paralelas, arrastar de cadeiras etc), criando um ruído de fundo, atrapalhando assim a compreensão. A dinâmica deverá criar uma discussão sobre as sensações e sentimentos dos participantes frente à falta de audição.
II	90 minutos	Exposição do tema: Como a escola pode se preparar para atender a um aluno deficiente auditivo/surdo. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo
IV	100 minutos	Discussão dos casos em estudo em que a deficiência auditiva/surdez estejam presentes. Etapa da apresentação da entrevista com a professora.

MÓDULO V		
TEMA: Conhecendo a deficiência visual.		
DURAÇÃO:		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	40 minutos	Dinâmica do copo de água. O coordenador do módulo deverá solicitar ajuda a dois participantes para a realização da dinâmica. Um dos participantes terá seus olhos vendados e ao outro será solicitado que o auxilie sendo seu guia. O coordenador pedirá aos participantes que busquem um copo de água fora da sala. Explicará ao guia que ele não deve fazer a atividade pelo colega e sim guia-lo. Se possível os outros participantes do módulo poderão acompanhar a ação. De volta à sala, a venda será tirada dos olhos do participante e o coordenador suscitará a discussão

		do tema enfocando as impressões dos participantes frente à falta de visão.
II	90 minutos	Exposição do tema: Como a escola pode se preparar para atender a um aluno deficiente visual. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo
IV	100 minutos	Discussão dos casos em estudo em que a deficiência visual esteja presente. Etapa da apresentação da entrevista com a professora.

MÓDULO VI		
TEMA: Conhecendo a deficiência física.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	40 minutos	Dinâmica do botão. O coordenador do módulo deverá solicitar ajuda a três participantes para a realização da dinâmica. Será colocado em um dos participantes auxiliares uma faixa prendendo os dedos das mãos e em seguida duas meias grossas de forma a imobilizar completamente as mesmas. Em seguida será solicitado a ele que vista uma camisa de manga longa e a abotoe. Aos outros dois participantes será dada a orientação a um para incentivar o colega a realizar a ação, e ao outro a dizer palavras de descrédito. Ao final da atividade o coordenador do módulo mediará uma discussão sobre o tema considerando as sensações frente à deficiência física.
II	90 minutos	Exposição do tema: Como a escola pode se preparar para atender a um aluno deficiente físico. Ao término da exposição do tema, será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.

III	10 minutos	Intervalo
IV	100 minutos	Discussão dos casos em estudo em que a deficiência física esteja presente. Etapa da apresentação da entrevista com a professora.

MÓDULO VII		
TEMA: Conhecendo a deficiência mental.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	50 minutos	Vídeo: Deficiência Mental – TVE - Será apresentado o vídeo e em seguida o coordenador do módulo deverá incentivar os participantes a discutirem a problemática da deficiência mental.
II	90 minutos	Exposição do tema: Como a escola pode se preparar para atender a um aluno deficiente mental. Ao término da exposição do tema será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo
IV	90 minutos	Discussão dos casos em estudo em que a deficiência mental esteja presente. Etapa da apresentação da entrevista com a professora.

MÓDULO VIII

TEMA: Conhecendo as altas habilidades.

DURAÇÃO: 4 horas

ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	40 minutos	<p>Dinâmica: Atravessando o rio. O coordenador do módulo deverá demarcar, no chão da sala, com fita adesiva, as margens de um rio, criando um espaço entre elas, de forma a simbolizar o rio. Deverá informar aos participantes que neste rio existem piranhas como elemento de risco. Deverá garantir que o espaço entre as margens seja largo, de forma a criar um grau maior de dificuldade para sua travessia. Entretanto, não deverá ser tão largo, a ponto de impedir o alcance do objetivo de atravessá-lo. Para atravessar o rio, os participantes deverão respeitar três regras:</p> <ol style="list-style-type: none">1- Cada pessoa deverá criar uma alternativa diferenciada para a travessia. Não será permitida a repetição da mesma estratégia.2- A medida que a travessia for realizada, o participante que conseguiu atravessar poderá retornar para a margem inicial, de forma a poder ajudar os demais elementos, desde que a estratégia não seja uma que já tenha sido utilizada. O grupo pode auxiliar criando novas estratégias.3- Todos devem atravessar o rio. Ninguém pode ficar para trás. Nenhum membro do grupo deverá deixar de efetuar a travessia. <p>O coordenador do módulo, então, deverá assinalar o início da atividade. Após sua execução, deverá identificar, com o grupo, pontos de reflexão a respeito das alternativas, estratégias e sensações que foram marcantes durante a realização da tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Quais foram às estratégias adotadas?▪ Quem tomou a liderança do grupo?▪ Qual o elemento se destacou em agilidade, estratégia, motivação entre outros?▪ Quem ficou à espera de uma solução?▪ Qual o sentimento que envolveu cada participante? E o grupo?▪ Quais estratégias inusitadas, diferentes, complexas foram observadas?

II	90 minutos	Exposição do tema: Como a escola pode se preparar para atender aluno com altas habilidades. Ao término da exposição do tema solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do fim do módulo, sempre que possível.
III	10 minutos	Intervalo
IV	100 minutos	Discussão dos casos em estudo em que as altas habilidades estejam presentes. Etapa da apresentação da entrevista com a professora.

MÓDULO IX		
TEMA: Elaborando o projeto pedagógico da escola.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	90 minutos	Exposição do tema: Como elaborar um projeto pedagógico inclusivo. Ao término da aula será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
II	10 minutos	Intervalo
III	80 minutos	Dinâmica: Elaborando um projeto pedagógico em conjunto. O coordenador do módulo deverá dividir os participantes em grupos de até cinco integrantes os quais deverão reescrever um projeto pedagógico, considerando a existência de alunos com NEE e, considerando a intenção da escola em se transformar em uma escola realmente inclusiva. O coordenador deverá auxiliar os grupos e após a conclusão das atividades de elaboração do projeto, cada grupo apresentará sua proposta aos demais participantes do módulo que poderão fazer comentários e discussões de forma a enriquecer o projeto pedagógico.

IV	60 minutos	Discussão dos casos em estudo, e de como as necessidades dos alunos com NEE podem ser previstas no projeto pedagógico. Etapa: lista de necessidades a serem supridas para efetivação da inclusão deste aluno na escola.
----	------------	---

MÓDULO X		
TEMA: Gerenciando a equipe e avaliando a gestão da escola inclusiva.		
DURAÇÃO: 4 horas		
ETAPA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTO
I	80 minutos	Relatório de impressões pessoais sobre o caso. Os participantes deverão apresentar o relatório de suas impressões sobre o acompanhamento do caso que fizeram durante o curso.
II	60 minutos	Exposição do tema: A gestão democrática na escola de educação infantil. Ao término da aula será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
II	10 minutos	Intervalo
III	60 minutos	Exposição do tema: Avaliando o processo de construção da escola inclusiva. Ao término da aula será solicitado aos participantes que elaborem questões escritas sobre pontos que ficaram obscuros. As respostas deverão ser dadas antes do final do módulo, sempre que possível.
IV	40 minutos	Encerramento. Os participantes deverão fazer uma avaliação final sobre o curso.

ANEXO 1

ANAMNESE

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

- Pai (ou substituto):

Estado civil:

Grau de instrução:

Profissão:

Idade:

- Mãe (ou substituta):

Estado civil:

Grau de instrução:

Profissão:

Idade:

- Dados dos familiares residentes com a criança:

II – HISTÓRICO DO CASO DO FILHO

1- De acordo com os profissionais que já atenderam seu filho, qual é o diagnóstico?

2- Quem notou e quando foi notado que seu filho apresentava algum problema ou dificuldade?

3- Seu filho foi encaminhado para algum especialista ou serviço de atendimento específico? Qual?

4- O problema evoluiu? Houve melhora? Houve piora? Por quê? Quais

5- Na sua opinião, há outras dificuldades ou problemas com seu filho?

III – FAMÍLIA EM INTERAÇÃO COM O FILHO

- 1- Qual foi a atitude da família quando se defrontou com o problema?
- 2- Qual é a atitude atual frente ao problema?
- 3- O que é mais importante atualmente para a família, em relação ao filho?

IV – ANTECEDENTES PRÉ-NATAIS

- 1- A gravidez foi planejada?
- 2- Qual era o estado civil dos pais quando ocorreu a gravidez?
- 3- Quantos anos tinham ambos os pais?
- 4- Como era a situação econômica da família?
- 5- Como era o relacionamento entre os pais?
- 6- Houve alguma intercorrência com relação à saúde da mãe? E do bebê? Houve problemas emocionais, financeiros durante a gravidez?
- 7- Como a mãe se alimentou durante a gestação?
- 8- Foi realizado acompanhamento pré-natal? Onde? Fez exames?
- 9- Por que motivos foram efetuados estes exames?
- 10- A mãe apresentou algum outro problema crônico de saúde? Qual?
- 11- A mãe fez uso durante a gestação de:
 - () fumo
 - () álcool
 - () drogas
 - () medicamentos. Quais?
- 12- Quanto tempo durou a gestação?

V – ANTECEDENTES PERI-NATAIS

- 1- Em que local a criança nasceu?
- 2- Qual foi o tipo de parto? () natural () fórceps () cesariana () induzido
- 3- Como a criança se apresentou após o parto? () roxo () vermelho () amarelo () outra
- 4- Houveram outras ocorrências durante o parto? Quais?
- 5- apresentou alguma deformidade? Qual?
- 6- Nasceu com qual peso? com que tamanho?
- 7- apresentou alguma(s) das características seguintes?
 - () anóxia () icterícia () convulsões (quando, de que tipo e com que freqüência) () paralisia (geral ou local) () contrações musculares
- 8- Qual foi a reação dos familiares em relação ao nascimento da criança?

VI – HISTÓRICO DE SAÚDE

- 1- Que doença(s) teve?

epilepsia- tipo, frequência e duração da crise meningite lesão cerebral desidratação verminose asma encefalite fraturas infecção com febre alta? Por quê? bronquite alergias? Quais? outras

2- A criança já: sofreu acidentes? foi internada? fez cirurgia? desmaiou?

3- A criança já contraiu?

difteria rubéola sarampo coqueluche cachumba catapora escarlatina

VII – AMBIENTE FAMILIAR

1- Descreva a residência:

alugada própria

Cômodos:

2- A família faz e recebe visitas? realiza programas sociais? Viajam? Com qual frequência?

3- Como é a relação entre: a mãe e a criança; o pai e a criança; os irmãos e a criança; outros habitantes e a criança; os pais:- os pais e os filhos?

VIII – DESENVOLVIMENTO

A – ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA

A1) ALIMENTAÇÃO

1- Descreva a rotina alimentar seguida por seu filho(a) durante um dia.

2- o peso e o crescimento evoluíram regularmente?

A2) SONO

1- Acorda várias vezes durante a noite? O que o filho faz quando acorda? Qual o comportamento dos pais?

2- Dorme sozinho ou com outras pessoas no quarto?

3- Costuma ir para cama dos pais? Se sim, como os pais reagem?

A3) CONTROLE DOS ESFINCTERES

1- diurno:

2- noturno:

A4) HIGIENE PESSOAL

Registrar se as habilidades listadas são:

- realizadas de forma independente (I)

- realizadas com ajuda parcial (P)

- o indivíduo não consegue realizar (N)

1- lavar as mãos lavar o rosto

2- escovar os dentes pentear os cabelos

3- tomar banho lavar a cabeça

4- vestir a camiseta despir a camiseta

5- vestir camisa despir a camisa

- 6- vestir shorts () despir shorts ()
- 7- vestir calça () despir calça ()
- 8- vestir meias () despir meias ()
- 9- calçar sapatos () despir sapatos ()
- 10- calçar tênis () despir tênis ()
- 11- reconhece avesso/direito ()
- 12- reconhece a frente e atrás das roupas ()
- 13- escolhe roupas de acordo com o clima ()
- 14- limpa-se após usar o banheiro ()

A- DESENVOLVIMENTO MOTOR (registrar a idade em meses)

- 1- Sustentou a cabeça:
- 2- Sentou:
- 3- Engatinhou:
- 4- Ficou em pé:
- 5- Andou:

B- LINGUAGEM

- 1- Quando começou a falar?
- 2- Apresentou problemas de fala anteriormente? Quais?
- 3- Fala corretamente?
- 4- Relata fatos em seqüência temporal?
- 5- Relata fatos e situações que vivencia?
- 6- apresentou problemas de dentição? Quais? (falhas, fissuras)
- 7- Chupa o dedo ou chupeta? Já chupou? Até quando?
- 8- Apresenta dificuldades específicas na fala atualmente? Quais?

C- SOCIALIZAÇÃO

- 1- Reagiu ou reage a estranhos? Quando?
- 2- Reagiu ou reage a ausência da mãe? Quando?
- 3- Reconhece pessoas de seu ambiente?
- () pais () irmãos () vizinhos () parentes () amigos () outros
- 4- Tem companheiros? Quantos, idade?
- 5- Relaciona-se bem com os amigos? Como os amigos se relacionam com ele?
- 6- Que brinquedos tem?
- 7- Quais são as diversões que ele tem quando está só?
- 8- Faz amigos facilmente?
- 9- Gosta de fazer visitas?
- 10- Como reage em ambientes estranhos?
- 11- Quais dos comportamentos abaixo se caracterizam mais com a criança?
- () alegre () briguento () extrovertido () ciumento () carinhoso
- () birrento () solícito () possessivo () responsável () triste
- () emocionalmente instável () tímido () agressivo () rebelde
- () medroso (medo exagerado)

17- Tem alguns do hábitos?

roer a unha chupar o dedo manipular órgão genital

12- A criança comumente:

obedece aos pais não obedece obedece a um dos pais. Qual?

obedece a outras pessoas. Quem?

13- A criança recebe castigo:

Frequentemente as vezes nunca

14- Qual é a atitude da criança frente ao castigo?

15- Que tipo de castigo os pais dão?

D) ESCOLARIDADE

1- Com quantos anos começou a frequentar a escola?

2- Como foi a adaptação nos primeiros dias?

3- Como foi e é o rendimento escolar?

4- Qual foi e é a atitude dos pais frente ao rendimento?

5- Como foi e é a sua disciplina na escola?

6- Gosta da professora?

7- Gosta da escola?

8- Gosta dos colegas da escola?

9- Frequentou:

creche escola parque pré-escola

10- Durante o período escolar houve:

mudança de professor mudança de escola mudança de programa

outros (quais?)

11- Como os pais e a família em geral contribuem para o trabalho que está sendo desenvolvido na escola com seu filho? O que vocês têm feito para ajudar neste trabalho?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADO PELO(A) DIRETOR(A) COM A PROFESSORA DO ENSINO REGULAR QUE TRABALHA COM ALUNO COM NEE.

- 1- Como foi para você receber em sua turma um aluno com necessidades educacionais especiais?
- 2- Você recebeu informações sobre as especificidades deste aluno? Quais? Por quem?
- 3- Você considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento desse aluno? Por que?
- 4- Houve alguma providência por parte da escola para auxiliar o seu trabalho?
- 5- Foram necessárias a realização de adaptações físicas ou curriculares para o atendimento desse(a) aluno(a)? Em caso afirmativo, quais?
- 6- Como você avalia a aprendizagem do(a) seu(a) aluno(a) com NEE?
- 7- Como você avalia a interação desse(a) aluno(a) com as outras crianças da sala?
- 8- Como é o seu contato com a família do(a) aluno(a) com NEE? Eles participam da escolarização do filho(a)? Como? Se não participam, o que você sugere para aumentar a participação da família?
- 9- Você teria alguma sugestão sobre providências que seriam necessárias para o trabalho com seu aluno com necessidades educacionais especiais?
- 10- Como você vê a inclusão de alunos especiais de forma geral, no ensino regular?
- 11- Você gostaria de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

ANEXO 4

SITUAÇÕES PROBLEMA - CASOS FICTÍCIOS

CASO 1- Durante o período de matrículas, a diretora de uma EMEI recebe uma mãe que quer matricular seu filho, que é deficiente físico em função de uma paralisia cerebral, no Jardim II. A diretora pergunta à mãe como a criança é, e a mesma diz que ele não anda e não tem controle de esfíncteres, porém sua inteligência é normal. A diretora adverte a mãe que a escola não é adaptada e que eles não possuem auxiliares de classe para ajudar a professora. A mãe insiste dizendo que seu filho tem direito à vaga.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências cabe à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 2- Durante a semana de planejamento, antes do início das aulas, a diretora de uma EMEI avisa a professora do pré que ela terá uma criança com deficiência mental em sua turma. A professora questiona a matrícula de tal criança, justificando que não tem formação para trabalhar com essas crianças, que sua opção foi pelo ensino comum e que existe a APAE para atender tais crianças. A diretora contra-argumenta dizendo que a legislação abre a possibilidade dessa criança frequentar a escola comum e que os pais fizeram tal opção. A professora reafirma que não pode ser obrigada a trabalhar com essa criança uma vez que não foi formada para isso.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 3- Um aluno que tem surdez profunda estuda com a mesma turma desde o maternal em uma EMEI. No final do ano, ao fazer a avaliação final de sua turma, a professora chega à conclusão que ele não atingiu todos os objetivos da pré-escola, e em reunião com a equipe escolar decidem que ele deverá freqüentar a pré-escola novamente. Ao receber tal notícia os pais da criança procuram a direção da escola para receber esclarecimentos.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 4- Em uma classe de jardim II com 33 alunos, está matriculado um aluno com comportamentos diferentes. Ele não participa das atividades, sai da sala freqüentemente, às vezes, quando contrariado, tem comportamentos agressivos e grita muito. A família diz que não sabe ao certo o que ele tem, que já passou por vários médicos, mas nenhum deu um diagnóstico conclusivo. Em uma reunião de pais, a professora recebeu muitas reclamações e até ameaça de tirarem seus filhos da escola, porque as crianças têm medo de tal criança. A professora leva o caso para a diretora dizendo que tem dó da criança, mas não sabe o que fazer para controlar a classe diante dos comportamentos inadequados do colega, e que ficou de dar uma solução para os outros pais.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta condição precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 5- Isabela tem cinco anos e freqüenta a EMEI de seu bairro. Ela tem um leve comprometimento mental em virtude de ter nascido com Síndrome de Down. Todos na escola gostam dela e a tratam bem. Porém, este é o problema. Isabela faz o que quer. Não respeita as regras, passeia pela escola o tempo todo, e por onde passa encontra alguém que a “paparica”, dando um desenho para pintar, levando ao parque etc. A professora pensa que está tudo bem, pois ela precisa mesmo se socializar. Em uma reunião pedagógica, uma professora da escola comentou que não acha o procedimento da escola correto, pois a

Isabela precisa de limites para crescer como as outras crianças, e que no ensino fundamental não vai poder se comportar assim. As outras professoras não concordaram com a colega por entenderem que por causa da deficiência ela não pode ser contrariada. Como a diretora deverá conduzir essa reunião?

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 6- Caio é um garoto da pré-escola que se diferencia de seus amigos por ser mais inteligente que eles. Se alfabetizou quando ainda estava no jardim II e tem uma grande facilidade com os números, chegando a realizar atividades esperadas para crianças de terceira e quarta séries. A família relata que ele é “fera” no computador. A professora reclama que ele não tem interesse pelas atividades que ela propõe, e que se comporta de duas formas extremadas, ou agitando a classe ou se isolando. Diante de sua impotência para atender as necessidades de Caio, sua professora procura a diretora da escola para expor o problema e encontrar soluções.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta condição precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 7 - Tiago é cego de nascença, e com seis anos de idade nunca frequentou escola porque seus pais tinham medo que ele não fosse aceito e também que se machucasse. Por orientação do pediatra, os pais resolveram procurar a escola do bairro para matriculá-lo, pois ele precisa ir à escola. Apesar de receosos, os pais têm visto na televisão que a escola está se preparando para atender crianças como seu filho, por isso estão mais confiantes em sua adaptação. Na matrícula os pais perguntam à diretora sobre os recursos disponíveis na escola e sobre a capacitação da professora para atender seu filho.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências cabe à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 8 - Paula tem três anos de idade e em virtude de uma meningite ficou surda profunda quando tinha um ano e meio. Após muitos exames e avaliações com dois anos e meio ela recebeu o Implante Coclear, um dispositivo eletrônico implantado cirurgicamente capaz de ajudá-la a ouvir. A família foi orientada que ela deverá frequentar a escola comum desde já, porém que necessitará de atenção especial em virtude dos cuidados que o implante

requer e de seu desenvolvimento de linguagem não ser compatível com o de uma criança da mesma idade. Ao expor o caso a professora do maternal, a diretora se deparou com muitos questionamentos. Como eu vou cuidar dessa menina com mais 23 crianças de 3 anos?, Eu não sei nada sobre esse aparelho. E se o aparelho quebrar na minha mão? E se outra criança jogar água ou areia no aparelho? Como eu vou falar com ela se ela não me ouve? Diretora me desculpe, mas eu acho que não dá.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 9 – Reunião de planejamento no início do ano letivo. Pauta: Projeto Pedagógico. Após cumprimentos gerais, a diretora diz que recebeu uma informação da Secretaria de Educação que neste ano, todas as escolas de educação infantil estariam participando de um projeto de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. A diretora diz ainda que para aquela escola viriam duas crianças com deficiência mental e uma criança que usava cadeira de rodas. Os professores se agitam em conversas paralelas, preocupados em saber quem trabalharia com tais crianças. A diretora tenta acalmar os ânimos e voltar à discussão para a elaboração do projeto pedagógico de forma que as novas necessidades sejam previstas.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 10 – Por solicitação da Secretaria de Educação, uma diretora de EMEI pede a suas professoras que façam uma lista das crianças que elas consideram que tenham alguma deficiência ou necessidade educacional especial. Ao receber as listas, a diretora se surpreende com o grande número de crianças listadas e faz uma reunião com as professoras para discutir o assunto. Ao ouvir os argumentos de indicação a diretora percebe uma dificuldade por parte das professoras em avaliar o que são deficiências e necessidades educacionais especiais.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 11 – Júlia é uma criança de cinco anos com alguns comprometimentos físicos e mentais em função de um problema respiratório ao nascer. Ela tem comprometimento nos membros inferiores e superiores de forma que anda com muita dificuldade e não tem coordenação motora fina. Apresenta um leve comprometimento mental, tendo dificuldades em memorização e sistematização. Sua mãe procurou a escola do seu bairro para matriculá-la e disse à diretora que seu sonho é que sua filha tenha oportunidades de educação.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

CASO 12 – Augusto é um garoto de quatro anos que tem visão sub-normal. Sua mãe diz que ele só enxerga quinze por cento e por isso usa um óculos com uma lente de correção bem grossa. Ele é extremamente observador e inteligente. Tem grande facilidade em aprender coisas novas desde que as coisas sejam apresentadas a ele de forma ampliada e com recursos táteis. Ao ouvir a mãe relatar suas características na hora da matrícula, a diretora se preocupou com o fato de que sua escola não tinha recursos diferenciados para lidar com crianças com baixa visão, e que a professora do Jardim I não tinha experiência

nesta área. Outra preocupação da diretora foi em relação à locomoção do garoto pela escola.

QUESTÕES:

Como a diretora deve proceder diante de tal situação? Por que?

Quais providências caba à direção tomar? Por que?

Quais recursos internos e externos a escola o diretor pode buscar para atender as necessidades deste caso?

Onde a diretora poderá buscar suporte técnico? Por que?

Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?

Que aspectos específicos desta deficiência precisam ser conhecidos? Por que?

A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?