

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES
Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Administração

MICHAEL LUCAS SOUSA DA SILVA

O PAPEL DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Um Estudo sobre Práticas e Desafios.

Belo Horizonte
2024

MICHAEL LUCAS SOUSA DA SILVA

O PAPEL DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Um Estudo sobre Práticas e Desafios.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Regina Santana Dutra

Área de concentração: Organização e Estratégia.

Linha de pesquisa: Relações de poder e dinâmica nas Organizações.

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

Silva, Michael Lucas Sousa da.

S586p

O papel do gestor na efetivação da educação especial: um estudo sobre práticas e desafios. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

96 p.

Orientadora: Dr^a. Michelle Regina Santana Dutra
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Gestão escolar - Educação inclusiva - Educação especial
I. Michael Lucas Sousa da Silva II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.7

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário


Unihorizontes

Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração


do(a) Senhor(a) **Michael Lucas Sousa da Silva** REGISTRO Nº. **812** No dia **22/11/2024** às **10:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**O PAPEL DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um Estudo sobre Práticas e Desafios**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Michelle Regina Santana Dutra**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(a) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO.**

O resultado final foi comunicado publicamente ao(a) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.


Documento assinado digitalmente
 **MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA**
Data: 03/12/2024 16:19:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

22/11/2024

Profª. Drª. Michelle Regina Santana Dutra
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **MARINA DE ALMEIDA CRUZ**
Data: 04/12/2024 16:39:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marina de Almeida Cruz
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **NATALLYA DE ALMEIDA LEVINO**
Data: 09/12/2024 16:09:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Natallya de Almeida levino
(UFAL)

**DECLARAÇÃO DA REVISÃO DE PORTUGUÊS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

O PAPEL DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Um Estudo sobre Práticas e Desafios.

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Universitário Unihorizontes, como

requisito parcial para obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

MICHAEL LUCAS SOUSA DA SILVA

contendo 95 páginas

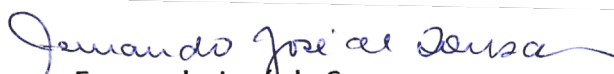
sob a orientação de

PROFA.DRA.MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade de texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 07 de novembro de 2024



Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

Certamente muitas mulheres me fizeram chegar até aqui, mas neste momento o único nome que faz todo o sentido de estar estampado é um nome da cultura originária de nosso país, Jandira Luiza de Sousa (in memoriam).

Brasileira que amava o seu país, rica de tudo que o dinheiro não pode comprar, cheia de conhecimento de mundo, que ousou a dizer que nenhum um livro escrito teve competência de registrar.

Forjada na escola cola da vida, graduou-se em cuidado, sua pós-graduação foi na área de exemplo de humildade, seu mestrado em parceria e seu doutorado foi concluído com êxito em amor.

A instrução formal, era apenas um detalhe, pois tinha conhecimento científico e metafísico, na arte do bem receber, no cuidado das suas rosas e dalias e tinha o conhecimento químico de fazer inveja a qualquer doutor, quando o assunto era café ou como boa mineira no preparo frango ao molho pardo.

Sempre orgulhosa de seu primeiro neto (sim sou eu), em seu leito de morte o presenteou, brindando-o com seu último suspiro, após a última oração juntos.

Nem só de títulos vive uma pessoa, nem só de bens vive uma pessoa, nem só de status vive uma pessoa, mas com certeza a Sra. Favo de Mel (significado do nome em Tupi), irá adoçar a vida deste que escreve, até o seu último suspiro ou até mesmo o último minuto de sanidade permitido a um corpo alcançado pelo tempo.

Meus agradecimentos se estendem a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que por meio do Projeto Trilha de Futuro Educadores, propiciou a oportunidade do ingresso no mestrado, através do renomado Centro Universitário Unihorizontes, e a minha orientadora Profa. Dra. Michelle Regina Santana Dutra que me acompanhou nessa jornada rumo ao aprendizado.

RESUMO

Aderência à Linha de Pesquisa: Diante das temáticas escolhidas para a realização dessa dissertação destaca-se o alinhamento com as Relações de Poder e Dinâmica das Organizações, uma vez que, é objetivo deste estudo proporcionar maior visibilidade para a diversidade dentro das organizações, buscando entender como elas operam e se desenvolvem.

Objetivo: Analisar a influência do na promoção do efetivo desenvolvimento da Educação Especial, concentrando-se na identificação de práticas bem-sucedidas e nos obstáculos enfrentados nesse contexto educacional.

Referencial Teórico: Esta pesquisa se aprofundou nos marcos legais internacionais, nacionais e estaduais acerca do direito, acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular, além da função do gestor escolar como agente de promoção pedagógica, social e democrática no ambiente escolar. Documentos e ações de construções democráticas e colaborativas junto à comunidade escolar, como as Assembleias, o Colegiado Escolar e o Projeto Político Pedagógico, foram abordados a fim de demonstrar o caráter proximal e intrínseco da construção nos moldes que abranjam as especificidades do alunado, funcionários e dos administrativos da escola.

Método: Desenvolveu-se um estudo descritivo, de abordagem mista, baseando-se no método de estudo de caso e na análise documental, desenvolvido em 34 escolas da rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte, pertencentes a Metropolitana A. Para a coleta de dados, foram entrevistados 27 gestores escolares somente via formulário e 7 que, além do formulário, foram entrevistados “*in loco*”, utilizando a análise estatística univariada e a análise de conteúdo como técnicas de análise de dados.

Resultados: A pesquisa revelou que, embora existam leis e políticas públicas (internacionais, nacionais e estaduais) que garantem a promoção da Educação Inclusiva/ Educação Especial, a capacitação dos gestores escolares é de suma importância para a implementação eficaz dessas políticas. A falta de formação adequada revelou as dificuldades destes gestores na adaptação do ambiente escolar e na promoção de práticas inclusivas e na promoção efetiva de ações e tomadas de decisão. O desafio percebido não está condicionado à oferta de capacitação, mas na motivação de aprender e aplicar esse conhecimento na sua prática de gestão.

Contribuições teóricas/metodológicas: Ampliação do conhecimento da discussão sobre a gestão e Atendimento Educacional Especializado, além de compreensão das leis que fomentam as bases e direcionam o campo educacional no que tange à Educação Inclusiva/Educação Especial nos aspectos pedagógicos, financeiro e na gestão de pessoas, além de acesso a informações atualizadas desta implementação na rede estadual mineira e no território nacional através de pesquisas censitárias de órgãos governamentais (INEP, Censo Escolar).

Contribuições gerenciais/sociais: Possibilidade de mapeamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras dos gestores escolares de Minas Gerais e demais entes federativos na temática da Educação Especial/ Educação Inclusiva, frente o crescimento desta modalidade no ensino regular.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação Inclusiva. Educação Especial.

ABSTRACT

Adherence to the Line of Research: Given the themes chosen to carry out this dissertation, alignment with Power Relations and Dynamics of Organizations stands out, since the objective of this study is to provide greater visibility for diversity within organizations, seeking to understand how they operate and develop.

Objective: To analyze the influence of a properly in promoting the effective development of Special Education, focusing on identifying successful practices and the obstacles faced in this educational context.

Theoretical Framework: This research delved into international, national and state legal frameworks regarding the right, access and permanence of students with disabilities in regular education, in addition to the role of the school manager as an agent of pedagogical, social and democratic promotion in the school environment. Documents and actions of democratic and collaborative constructions within the school community, such as the Assemblies, the School Collegiate and the Pedagogical Political Project, were addressed in order to demonstrate the proximal and intrinsic character of the construction in ways that cover the specificities of the students, employees and school administrative staff.

Method: A descriptive study was developed, with a mixed approach, based on the case study method and documentary analysis, developed in 34 schools in the state public education network of Belo Horizonte, belonging to Metropolitana A. For the collection of data, 27 school managers were interviewed only via form and 7 who, in addition to the form, were interviewed “on site”, using univariate statistical analysis and content analysis as data analysis techniques.

Results: The research revealed that, although there are laws and public policies (international, national and state) that guarantee the promotion of Inclusive Education/Special Education, the training of school managers is extremely important for the effective implementation of these policies. The lack of adequate training revealed the difficulties of these managers in adapting the school environment and promoting inclusive practices and effectively promoting actions and decision-making. The perceived challenge is not conditioned on the provision of training, but on the motivation to learn and apply this knowledge in your management practice.

Theoretical/methodological contributions: Expansion of knowledge in the discussion about management and Specialized Educational Service, in addition to understanding the laws that promote the bases and direct the educational field with regard to Inclusive Education/Special Education in the pedagogical, financial and management aspects people, in addition to access to updated information on this implementation in the Minas Gerais state network and in the national territory through census surveys by government agencies (INEP, School Census).

Managerial/social contributions: Possibility of mapping the pedagogical, administrative and financial actions of school managers in Minas Gerais and other federative entities on the theme of Special Education/Inclusive Education, given the growth of this modality in regular education.

Keywords: School management. Inclusive Education. Special Education.

Adhesión a la Línea de Investigación: Dados los temas elegidos para realizar esta disertación, se destaca el alineamiento con las Relaciones de Poder y Dinámica de las Organizaciones, ya que el objetivo de este estudio es brindar mayor visibilidad a la diversidad al interior de las organizaciones, buscando comprender cómo operan. y desarrollarse.

Objetivo: Analizar la influencia de un directivo en la promoción del desarrollo efectivo de la Educación Especial, enfocándose en identificar las prácticas exitosas y los obstáculos enfrentados en este contexto educativo.

Marco Teórico: Esta investigación profundizó en los marcos jurídicos internacionales, nacionales y estatales respecto del derecho, acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación regular, además del papel del directivo escolar como agente de promoción pedagógica, social y democrática en el ambiente escolar. Se abordaron documentos y acciones de construcciones democráticas y colaborativas al interior de la comunidad escolar, como las Asambleas, la Colegiata Escolar y el Proyecto Político Pedagógico, con el fin de demostrar el carácter próximo e intrínseco de la construcción de manera que abarquen las especificidades de los estudiantes, empleados y administrativos de la escuela.

Método: Se desarrolló un estudio descriptivo, con enfoque mixto, basado en el método de estudio de caso y análisis documental, desarrollado en 34 escuelas de la red de educación pública estatal de Belo Horizonte, perteneciente a la Metropolitana A. Para la recolección de datos, 27 escuela los gerentes fueron entrevistados únicamente vía formulario y 7 quienes, además del formulario, fueron entrevistados “in situ”, utilizando como técnicas de análisis de datos el análisis estadístico univariado y el análisis de contenido.

Resultados: La investigación reveló que, si bien existen leyes y políticas públicas (internacionales, nacionales y estatales) que garantizan la promoción de la Educación Inclusiva/Educación Especial, la formación de los directivos escolares es de suma importancia para la implementación efectiva de estas políticas. La falta de una formación adecuada puso de manifiesto las dificultades de estos gestores para adaptar el entorno escolar y promover prácticas inclusivas y promover eficazmente las acciones y la toma de decisiones. El desafío percibido no está condicionado a la provisión de capacitación, sino a la motivación para aprender y aplicar este conocimiento en su práctica gerencial.

Aportes teórico/metodológicos: Ampliación de conocimientos en la discusión sobre gestión y Servicio Educativo Especializado, además de comprender las leyes que promueven las bases y orientan el campo educativo en lo que respecta a la Educación Inclusiva/Educación Especial en los aspectos pedagógicos, financieros y de gestión de las personas. , además del acceso a información actualizada sobre esta implementación en la red estatal de Minas Gerais y en el territorio nacional a través de encuestas censales realizadas por agencias gubernamentales (INEP, Censo Escolar).

Contribuciones gerenciales/sociales: Posibilidad de mapear las acciones pedagógicas, administrativas y financieras de los gestores escolares de Minas Gerais y otras entidades federativas en el tema de Educación Especial/Educación Inclusiva, dado el crecimiento de esta modalidad en la educación regular.

Palabras clave: Gestión escolar. Educación inclusiva. Educación Especial,

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Organograma da estrutura de formação do Colegiado Escolar.....	20
Figura 2 Resumo de alguns momentos importantes acerca da Educação Especial no Brasil .	34
Figura 3 Atuação do gestor nas diferentes esferas de gestão do Ensino Regular e da Educação Especial.....	44
4	
Figura 4 Distribuição percentual amostral em função do sexo dos respondentes	52
Figura 5 Distribuição percentual amostral em função da faixa etária dos respondentes.....	52
Figura 6 Distribuição percentual amostral em função do estado civil dos respondentes	54
Figura 7 Distribuição percentual amostral para respondentes com deficiência ou não	54
Figura 8 Distribuição percentual amostral em função do tempo exercendo a gestão escolar dos respondentes.....	55
Figura 9 Distribuição percentual amostral em função do processo da natureza do cargo dos respondentes	56
Figura 10 Distribuição percentual amostral em função da capacitação em nível especialização sobre a temática respondentes	59
Figura 11 Oferta de capacitação à distância em Educação Especial e AEE	60
Figura 12 Oferta de capacitação à distância em LIBRAS.....	63
Figura 13 - Distribuição percentual amostral em função da ação e motivação para a existência da Sala de Recursos Multifuncionais.....	65
Figura 14 Ações de articulação dos gestores para a conscientização sobre a temática da Educação Inclusiva/ Educação Especial.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Dados sobre formação inicial, ano de formação e existência da temática no currículo	57
Tabela 2 Percepção do gestor em relação à sua segurança em licitar materiais para o AEE ..	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa Deficiente
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CVF	Modelo Competing Values Framework
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização.....	16
<i>1.1.1 Problema e questão central da pesquisa</i>	<i>20</i>
1.2 Objetivos.....	22
<i>1.2.1 Objetivo geral</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	<i>23</i>
1.3 Justificativa	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1 A Evolução histórica do processo de integração e reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade	26
2.2 A evolução histórica do processo de integração e reconhecimento da pessoa com deficiência na educação	29
2.3 Inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular	33
2.4 Inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular e o papel da gestão escolar .	37
2.5 O ser gestor na esfera da Administração.....	39
2.6 Ser gestor no âmbito escolar	41
2.7 Educação inclusiva e gestão	43
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 Classificação e delineamento da pesquisa	47
3.2 Objeto de estudo	47
3.3 População e amostra.....	48
3.4 Plano de coleta de dados	48
3.5 Plano de análise e coleta de dados	49
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 Os pesquisados	51
<i>4.1.1 Perfil da amostra</i>	<i>51</i>
4.2 Formação Inicial.....	56

4.3 Formação Continuada.....	57
4.4 Atuação do gestor escolar no aspecto pedagógico	61
4.5 Atuação do gestor escolar no aspecto administrativo/financeiro.....	67
4.6 Atuação do gestor no processo de contratação do profissional do AEE.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	89
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	95

1 INTRODUÇÃO

As transformações globais impactam profundamente todos os setores da sociedade, e a educação não é exceção. Ao longo das últimas décadas, diversos temas emergiram no campo educacional, refletindo as mudanças sociais, culturais e econômicas. Um exemplo significativo é o foco na gestão escolar, que ganhou destaque a partir da década de 1980, especialmente no que diz respeito à gestão democrática (Warder, 1992).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 apresentou novos rumos para a educação no Brasil, ao estabelecer princípios fundamentais que promovem a igualdade, o acesso e a gestão participativa nas escolas. Muitas escolas continuaram a adotar práticas centralizadas e hierárquicas, que dificultavam a efetivação dos princípios consagrados pela nova constituição, contudo, esse primeiro passo foi fundamental para a criação de novas normativas que mudariam esse cenário rumo a esse movimento mundial (Borges, 2004).

Com os princípios de acesso democrático em pauta, a educação inclusiva se torna um reflexo da diversidade que compõe a sociedade. Nesse sentido as escolas são desafiadas a repensar suas práticas pedagógicas, adaptando currículos, metodologias e ambientes para atender às necessidades de todos (Salamanca, 1994).

Todas essas mudanças na escola modificaram o papel do gestor escolar, direcionando-o a atuar de maneira mais abrangente e multifacetada. Essa nova abordagem implica a incorporação de diversas funções e responsabilidades que vão além da administração tradicional (Luck, 2010).

O diretor foca nas questões pedagógicas, priorizando a aprendizagem em sua gestão (Paro, 2010). No entanto, ele também deve assumir responsabilidades administrativas (Souza, 2007) e organizar o setor de pessoal (Parente, 2017; Silva, 2018). Isso implica gerenciar recursos, garantir um ambiente escolar adequado e inclusivo e apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores.

Nessa nova perspectiva, o gestor se compromete com todas as funções citadas, tornando-se um dos principais atores do processo inclusivo em âmbito nacional e estadual, conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020, na promoção do ensino para a diversidade. Ao assumir esse papel, ele se torna fundamental na criação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade, assegurando o acesso e a permanência de todos os alunos, independente de suas condições sociais, afetivas, cognitivas e comunicacionais.

A complexidade das demandas que surgem devido às múltiplas áreas a serem administradas, muitas vezes simultaneamente, exige habilidades de liderança, gestão do tempo

e resolução de problemas. Para lidar com essa realidade, é fundamental que o gestor não apenas reconheça suas responsabilidades, mas também busque apoio e capacitação contínua (Libâneo, 2020).

1.1 Contextualização

Entender como esses profissionais podem ser inseridos no quadro da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) é fundamental para avaliar a formação e capacitação dos gestores escolares. Essa inserção pode influenciar diretamente suas experiências, abordagens de gestão e práticas pedagógicas no ambiente escolar cotidiano (Souza, 2008; Pereira, 2011). O Estado de Minas Gerais, assim como outros entes federativos, possui autonomia para definir suas próprias normas e critérios de seleção de pessoal, respeitando as normas gerais da Constituição e das leis federais (CF, 1988; Emenda Constitucional nº 19 /1998).

Sendo assim, existem duas categorias funcionais distintas na composição do quadro de pessoal da SEE-MG: os servidores efetivos que passaram por concurso público e têm vínculo estável com a administração pública, garantindo direitos e estabilidade (Lei nº 869/1952), e os servidores convocados, que são profissionais que atuam por meio de autorização do exercício a título precário, que é um mecanismo temporário para suprir a demanda de docentes (Resolução SEE nº 4.920/ 2023).

Além de integrar uma das duas categorias supracitadas o gestor necessariamente só pode pleitear a vaga deste cargo em comissão, respeitando prerrogativas estabelecidas na Resolução SEE nº 4.782/2022, que entre outros critérios imputam ao candidato a gestor escolar ser obrigatoriamente um Professor de Educação Básica ou um Especialista em Educação Básica, assegurando que a liderança escolar esteja nas mãos de profissionais com formação adequada na área da educação.

A legislação mineira em relação ao seu quadro de magistério estabelece que os professores devem ser formados em Licenciatura Plena para as etapas e disciplinas específicas em que atuarão. Para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal também sejam admitidos (Resolução CEE nº 488/2022).

Além disso, o reconhecimento de Notório Saber para docentes da Educação Básica é destinado exclusivamente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio, respeitando as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

Embora a formação inicial forneça os fundamentos essenciais, é na prática e na adaptação às novas realidades que os profissionais da educação realmente evoluem (CNE/CP 1/2002; Pimenta; Ghedin, 2002; Delors, 2003). A formação contínua permite que os profissionais se atualizem sobre novas metodologias, tecnologias e necessidades dos alunos, estimulando uma reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) enfatiza a importância da formação contínua dos profissionais da educação, reconhecendo que a capacitação deve ocorrer não apenas em momentos formais de formação, mas também no cotidiano do trabalho docente. O Art. 62-A destaca que essa formação pode acontecer em diversas modalidades, incluindo cursos técnicos e tecnológicos, e deve ser acessível no local de trabalho ou em instituições de ensino.

A educação continuada é entendida como direito do profissional da educação (LDB, 1996; Fontes, 2014), sendo responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios promovê-la em regime de colaboração entre os entes, podendo incorporar recursos e tecnologias de educação à distância, oferecendo flexibilidade e acesso a todos (Lei nº 12.056/2009).

A abrangência das possibilidades de capacitação é extensa e inclui uma variedade de cursos e programas que vão desde a graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, abrangendo a pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado e os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (LDB, 1996, Lima, Cardozo, Lima, 2016; Resolução SEE nº 4.697/2022; Resolução SEE nº 4.834/2023).

O Estado de Minas Gerais em resposta ao que instrui a legislação educacional vigente criou seu programa de formação continuada instrumentalizando a sua própria equipe que é o caso da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais com cursos presenciais, semipresenciais e à distância (Lei nº 20.263/2012).

Além disso, existem núcleos específicos de capacitação da Educação Especial pertencentes a SEE-MG que são ofertados por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), através dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino. (Resolução SEE nº 4.256/2020).

O CAP-BH, com sede no Instituto São Rafael, oferta cursos sobre a Baixa Visão, o Sistema Braille no Processo de Alfabetização, Aspectos Educacionais da Surdocegueira e também oficinas sobre Tecnologias Assistivas para a Deficiência Visual, Leitores de Tela NVDA e DOSVOX, orientação e mobilidade e outras, além da capacitação continuada na área visual para profissionais da educação e orientação e apoio às escolas estaduais quanto às necessidades específicas desses estudantes.

O CAS-BH com sede na Escola Estadual Francisco Sales - Instituto de Deficiência da Fala e Audição, oferta os seguintes cursos: Básico de Libras I, em continuidade, e o Letramento e Português como Segunda Língua para Surdos - PL2. O centro também atua como apoio aos profissionais da educação no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos das escolas estaduais.

O estado desenvolve não apenas a estrutura de capacitação, mas também cria leis e resoluções normativas específicas para organizar sua rede de ensino. Em relação à Educação Especial, a Resolução SEE nº 4.256/2020 foi estabelecida para assegurar a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Essa resolução define atribuições específicas para cada servidor e enfatiza a necessidade de atender às demandas dos estudantes, seja na adaptação de recursos, nos aspectos comunicacionais ou em ambientes específicos, como a Sala de Recursos Multifuncionais.

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço educacional que tem por objetivo apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, com atendimentos voltados e planejados de forma a complementar ou suplementar as demandas específicas de cada estudante. Essa sala oferece um ambiente adaptado, onde os estudantes recebem atendimento especializado e recursos que favorecem seu desenvolvimento e aprendizagem em diferentes aspectos como: cognitivos/metacognitivos, sociais, motores/psicomotores, afetivos e comunicacionais (Mazzotta, 1982; Portaria Normativa nº 13/ 2007; Barreto, Goulart, 2008; Silva, 2010).

Para que o atendimento aconteça no ambiente educacional supracitado é necessário o acesso ao PDI do estudante, definido pela Resolução 4256/2020, art. 13, como: “[...] documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.” Tal resolução, aponta o gestor escolar como um dos atores de sua construção coletiva, sendo responsável, inclusive, por indicar, em caso de ausência de um especialista, outro servidor para articular esse processo. Para além disso, o PDI é o principal documento da vida escolar do estudante, contendo a flexibilização do currículo, as múltiplas forma de avaliar além de nortear e mapear as habilidades a serem introduzidas, trabalhadas ou

consolidadas (Glat, Pletsch, 2013; Gonzaga, 2019).

A Educação Especial necessita de normativas, ambientes específicos e o registro como supracitado, mas é em sua prática que ela se efetiva, através da utilização de seus recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009), tendo como exemplo, os seguintes recursos: audiodescrição (Lei nº.10.098/2000; Snyder, 2005; Vieira, Lima, 2010), McDaisy (BRASIL, 2016; Fonseca, 2012) Tecnologia Assistiva e Recursos de Tecnologia (BRASIL, 2008; 2015; 2021) e na Comunicação Alternativa (Smith, Ryndak, 1999; Von Tetzchner, Martinsen, 2000; Decreto nº 5626/2005).

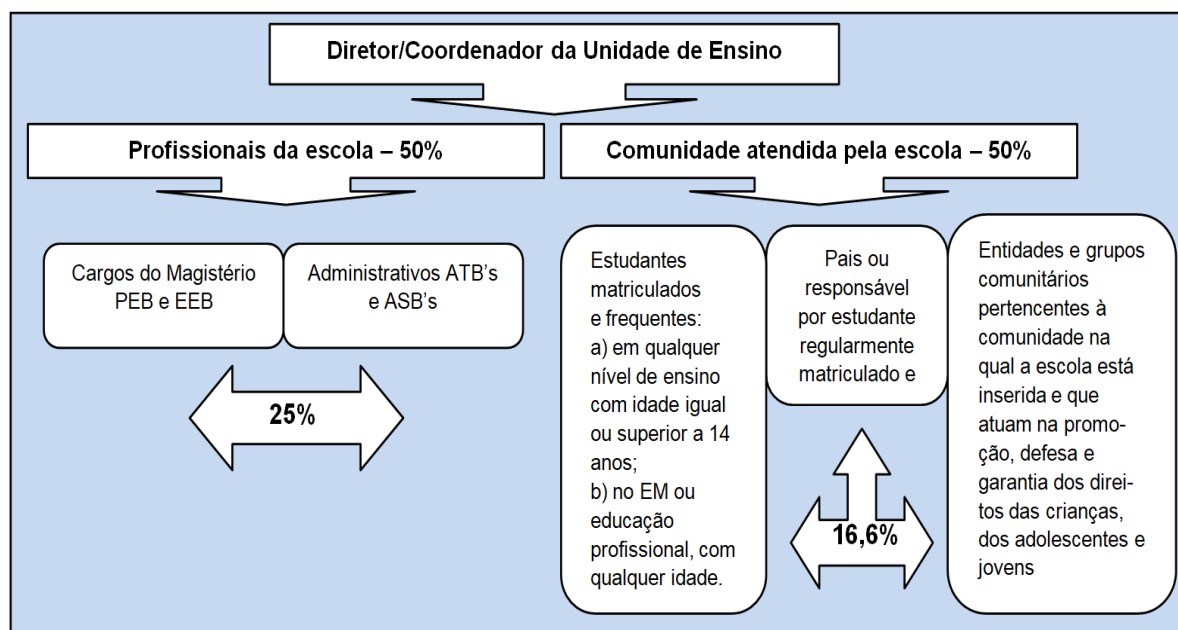
Assim, a gestão escolar deve informar à comunidade sobre o uso e a necessidade desses recursos, tornando o processo inclusivo e democrático por meio das Assembleias Escolares e reuniões com o Colegiado Escolar. Deve-se registrar as decisões coletivas no Projeto Político Pedagógico. Apenas de forma harmônica e coletiva é possível alcançar os objetivos estabelecidos (Brejon, 1986).

A Resolução SEE nº 5065/2024, em seu art. 2º, destaca que a Assembleia Escolar e o Colegiado Escolar atuam como órgãos representativos da comunidade escolar, com funções deliberativas e consultivas sobre a gestão escolar. Dessa forma, o colegiado escolar é um auxiliar permanente do gestor, oferecendo apoio na tomada de decisões pedagógicas, gerenciais, financeiras e relacionadas à gestão de pessoas (PNE 2001-2011; 2014-2024; Cury, 2007).

O Colegiado Escolar inclui representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, visando garantir uma representação ampla e diversificada. É presidido pelo gestor escolar, e, em caso de afastamento ou vacância, a presidência é exercida pelo servidor que esteja legalmente respondendo pela direção da escola (Resolução SEE nº 5065/2024), como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 1

Organograma da estrutura de formação do Colegiado Escolar



Fonte da Imagem: Criada pelo autor (2024), baseada na Resolução SEE nº 5065/2024.

O Projeto Político Pedagógico é outro documento de caráter democrático e participativo, cujo objetivo é garantir que a escola atenda às necessidades da comunidade e promova um ensino de qualidade. Sua elaboração é conduzida pelo Coordenador Pedagógico, com a participação da equipe gestora, membros do Colegiado Escolar, representantes de turma e grupos da comunidade. Este documento articula as diretrizes pedagógicas e administrativas da escola, fortalecendo o compromisso dos envolvidos e assegurando práticas educativas contextualizadas e inclusivas..

A presidência obrigatória do gestor escolar nas comissões de avaliação é mais uma atribuição desse profissional, pois ele possui uma visão mais próxima das atividades e do desempenho do servidor avaliado. Esse processo estabelece um canal de comunicação direta entre avaliador e avaliado, favorecendo o *feedback* construtivo, desde que o avaliador tenha o conhecimento técnico necessário para avaliar as ações e práticas adequadamente (Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009).

A gestão escolar tem uma influência direta nos processos da instituição, atuando como membro permanente e exercendo impacto positivo e direto na qualidade do ensino, aprendizagem e nos diversos setores institucionais (Leithwood, Harris, Hopkins, 2020).

1.1.1 Problema e questão central da pesquisa

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação visa o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. No entanto, a não aplicação estrita dessa definição frequentemente segregou e impediu o acesso e a permanência de muitos no ambiente escolar, pois estratégias limitantes eram elaboradas para um público específico (Lei nº 9.394/96).

A escola, o processo de ensino e as políticas educacionais refletem seu contexto histórico, pois este ambiente está intimamente ligado aos acordos, entendimentos, avanços e normas sociais (Han, 2015).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabeleceu que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Isso assegura que a família tenha o direito de escolher o ambiente escolar para o estudante, combatendo a prática de matricular estudantes com deficiência diretamente em escolas especiais sem consulta. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência de Jomtien em 1990, também defendeu o acesso igualitário à educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência, integrando-as ao sistema educativo. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, os dispositivos constitucionais foram reforçados, garantindo a oferta do AEE nas redes regulares de ensino, conforme o artigo 53, inciso III.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994), realizada no Brasil, estabeleceu a escola inclusiva como princípio fundamental, tornando-se um marco orientador para a formulação de políticas públicas nacionais voltadas para a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também assegurou, além da matrícula na educação pública, a oferta gratuita do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, preferencialmente nas redes comuns de ensino, conforme o artigo 4º, inciso III (1996).

Na esfera estadual, o Estado de Minas Gerais dispõe da Resolução SEE nº 4.256/2020, cujo preâmbulo esclarece que tal resolução estabelece as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Ao longo do seu texto, são apresentados os diversos atores e suas respectivas atribuições, funções e responsabilidades dentro desta modalidade de ensino. Nessa perspectiva, o gestor escolar, conhecido comumente como diretor, surge como um importante articulador dos processos organizacionais, técnicos e pedagógicos (Minas Gerais, 2020)

O gestor escolar tem um papel crucial na Educação Especial, promovendo práticas inclusivas, garantindo a equidade no acesso à educação e coordenando programas educacionais especiais. Suas responsabilidades incluem o planejamento, identificação, avaliação e acompanhamento de alunos com necessidades especiais, colaborando com equipes multidisciplinares. Além disso, o gestor promove treinamento contínuo para a equipe docente, estabelece parcerias com pais, cumpre regulamentos de inclusão e realiza avaliações regulares para ajustar estratégias, contribuindo para o sucesso dos alunos especiais (Libâneo, Alves, 2020).

As mudanças e a quebra de paradigmas sobre as percepções segregatórias da sociedade em relação às pessoas com deficiência requerem uma base sólida de fundamentação e orientação. Para isso, instrumentos legais são desenvolvidos, discutidos e formalizados como leis, declarações e programas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Essas transformações começam a influenciar diversas áreas da vida social, incluindo o campo da educação.

Diante do cenário apresentado, o presente estudo tem como questão norteadora: **Como a influência do gestor atua na promoção da efetivação da Educação Especial, considerando a identificação das práticas bem-sucedidas e dos desafios enfrentados nessa modalidade educacional?**

Para responder à questão norteadora, é fundamental considerar que a implementação da Educação Especial depende de diversos fatores. Entre eles, destaca-se a capacitação dos gestores, que está no centro da consolidação desse processo.

Um gestor capacitado pode promover a inclusão e a equidade na educação de maneira eficaz. Ele identifica as necessidades individuais dos alunos e implementa estratégias de ensino adequadas. Além disso, um gestor bem preparado trabalha em colaboração com a equipe de ensino e os pais, garantindo que os alunos com deficiência recebam o apoio necessário (Azevedo, 2022).

Tezzani (2004) afirma, ainda, que as práticas bem-sucedidas na Educação Especial incluem a implementação de programas de treinamento para professores, a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e a utilização de tecnologias assistivas. Além disso, a colaboração com os pais e a comunidade contribui para garantir que os alunos com necessidades especiais sejam apoiados tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No entanto, a implementação da Educação Especial enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a resistência à inclusão por parte de alguns membros da comunidade escolar e a necessidade de adaptações curriculares. Além disso, os professores podem ter dificuldades

em atender às necessidades individuais dos alunos em salas inclusivas. A capacitação dos gestores é crucial para a efetivação da Educação Especial (Custódio; Nunes, 2019).

Apesar dos desafios, práticas bem-sucedidas podem ser desenvolvidas com o apoio de gestores preparados. Por meio da colaboração, do treinamento e da adoção de estratégias eficazes, é possível promover a inclusão e a equidade na educação (Santos; Panhoca, 2017).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a influência do gestor na promoção do efetivo desenvolvimento da Educação Especial, concentrando-se na identificação de práticas bem-sucedidas e nos obstáculos enfrentados nesse contexto educacional.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o conhecimento técnico do gestor na parte administrativa, em relação à aquisição de bens e materiais pedagógicos para atender aos estudantes com deficiência;
- Descrever as práticas pedagógicas realizadas pelos gestores para promover o conhecimento e aprendizado dos estudantes, mediante o acompanhamento dos profissionais que os atendem e suas ações de conscientização de sua comunidade escolar;
- Analisar o papel do gestor na parte organizacional, no que tange ao processo de contratação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

1.3 Justificativa

A justificativa para este estudo está fundamentada em fatores sociais, institucionais e acadêmicos, com foco nas áreas da gestão escolar e da Educação Inclusiva/Educação Especial. Deste modo, esta pesquisa se justifica com o compromisso do Estado em fornecer "apoio educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A justificativa social está fundamentada no crescente acesso de estudantes pertencentes à modalidade Educação Especial inseridos no Ensino Regular nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar (2023), foram registradas 1.771.430 matrículas nesta modalidade, as quais estão divididas em: 16% na Educação Infantil, 62,90% no Ensino Fundamental e

12,6% no Ensino Médio. Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904), 35,9% (636.202) de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Em seguida, estão estudantes com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas.

A contribuição institucional deste trabalho se justifica a partir do entendimento que o ambiente escolar desempenha um papel importante na inclusão de alunos com deficiência, sendo os profissionais envolvidos nesse processo essenciais para o sucesso pedagógico e o desenvolvimento humano. Dentro desse cenário inclusivo, destaca-se a importância da gestão escolar, cuja função vai além das questões burocráticas, conforme apontado por Sousa (2007). A gestão não só influencia as políticas e o planejamento, mas também desempenha um papel significativo na promoção da inclusão e na abordagem das deficiências das crianças.

Esta pesquisa preenche uma lacuna significativa na literatura acadêmica. Embora a gestão escolar seja crucial para a promoção da inclusão, há uma escassez de estudos que investiguem especificamente o papel, o desempenho e a influência dos gestores no contexto educacional, especialmente quanto às políticas inclusivas. Este estudo busca abordar essa lacuna, oferecendo insights que possam orientar futuras políticas e práticas.

Através da utilização da base de dados da CAPES, da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Google Scholar*, *Scientific Periodicals Electronic* (SPELL), foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o processo e a influência da gestão no contexto da inclusão escolar, com especial atenção aos cargos de gestão. As palavras-chave utilizadas foram "Gestão Escolar", "Educação Especial" e "Educação Inclusiva". O estudo abrangeu o período de 2019 a 2024, com foco primário na abordagem da Gestão Escolar e seus impactos e interações com a implementação e logística de políticas e práticas educacionais.

Os achados apontaram carência de pesquisas nessa área, destacando a necessidade de investigações que explorem o papel, o desempenho e a influência dos gestores no contexto educacional, especialmente nas escolas, em relação às políticas inclusivas. Esse cenário ressalta a relevância deste estudo e justifica sua execução.

Inicialmente, foram coletados 276 trabalhos acadêmicos que poderiam estar associados ao problema abordado por este estudo, porém, durante o período analisado, foram selecionados 31 estudos que atenderam aos critérios definidos como: relevância com a pesquisa, temporalidade da publicação e bases de dados acadêmicos confiáveis. Destes, 6 foram obtidos da plataforma CAPES, 4 da plataforma Scielo, 19 da plataforma *Google Scholar*

e 2 da plataforma SPELL. Para todos os artigos, o resumo foi analisado e, quando necessário para uma compreensão completa dos temas discutidos, o texto integral foi lido. Foram selecionados artigos em português e espanhol.

Considerando que a Educação Especial é uma política pública relativamente recente no Brasil (Mazzotta, 2011), este estudo visa contribuir para a compreensão dos desafios e avanços na gestão da Educação Especial. A escolha do Estado de Minas Gerais como cenário se justifica por sua vasta extensão territorial, diversidade cultural e desafios administrativos decorrentes da peculiar distribuição dos municípios.

A divisão em Superintendências Regionais de Educação (SRE), realizada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, representa uma estratégia para atender às demandas específicas de cada região. A Superintendência Regional de Educação Metropolitana A, foi selecionada como local de pesquisa devido à sua extensão, abrangendo um número significativo de escolas e apresentando uma distinção entre o número de municípios e escolas atendidas, como evidenciado pelos dados fornecidos pela SEE-MG (2023).

A justificativa para este projeto de pesquisa está na necessidade de compreender a gestão escolar, especialmente em uma região estratégica, como a Superintendência Regional de Educação da Região Metropolitana A, localizada na capital do estado. O projeto aborda desafios e ações bem-sucedidas, promovendo a efetividade da Educação Especial, e contribui para o avanço das práticas inclusivas no contexto educacional mineiro.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura aborda a evolução histórica da marginalização à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, destacando o papel do Modelo Médico da Deficiência e a influência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, explora a Teoria Contingencial na gestão escolar, ressaltando sua visão dinâmica e a importância da gestão holística, especialmente na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Discute as abordagens de integração e inclusão no ensino regular, conforme proposto por Mantoan (2015) e Stainback e Stainback (1999), e analisa o papel da gestão escolar na implementação de políticas inclusivas, enfatizando a necessidade de parcerias e projetos educativos.

2.1 A Evolução histórica do processo de integração e reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade

Por um longo período da história, pessoas com deficiências estavam à margem da sociedade, com seus direitos tolhidos pelo desconhecimento e preconceito que lhes imputaram os títulos de incapazes e anormais, Corrent (2015). Desde os primórdios da humanidade, indivíduos nasciam ou adquiriam alguma forma de limitação física, sensorial ou intelectual. Lamentavelmente, por um longo período, essas pessoas "especiais" eram alvo de tratamento diferenciado, caracterizado por atitudes preconceituosas.

É importante destacar que, a partir do surgimento da escrita no Egito Antigo por volta de 2.500 a.C., há vestígios que indicam a presença e as estratégias de sobrevivência desse grupo. Múmias e papiros remanescentes revelam indícios de que, na antiguidade, havia indivíduos com diversas incapacidades, sejam elas físicas, intelectuais ou sensoriais. Durante o período de 300 a.C., por exemplo, a Escola de Alexandria deixou registros da prática da medicina egípcia, que se dedicava ao tratamento de pessoas com enfermidades nos olhos e ossos. Além disso, as múmias, por preservarem os restos mortais, permitiram estudos sobre os corpos de nobres e faraós que apresentavam malformações e limitações (Garcia, 2010).

Na Roma Antiga, por volta do século VIII a.C., a sociedade não valorizava as vidas das crianças com malformações ou nascidas prematuramente. No contexto do poder paternal das famílias nobres romanas, os pais podiam optar por abandonar essas crianças em margens de rios ou locais sagrados, na esperança de que fossem acolhidas por famílias plebeias. Além disso, era comum a prática de lançar recém-nascidos em abismos (Guimarães, 1999).

Conforme Pessotti (1984), durante a Idade Média, entre os séculos V e XV, ocorreram eventos preocupantes envolvendo pessoas com deficiências. Nesse período, o crescimento populacional trouxe desafios significativos para a higiene e a saúde. As cidades medievais enfrentavam constantemente a ameaça de doenças infecciosas, que poderiam afetar um grande número de pessoas.

Durante esse período, as incapacidades físicas e os distúrbios mentais passaram a ser interpretados como manifestações da ira divina. A Igreja Católica desempenhou um papel central ao adotar uma postura de rejeição em relação àqueles que dependiam da caridade, uma vez que, passou a considerar essas condições como desvios do padrão de normalidade estabelecido (Silva, 2010).

Em certo período, ocorreu uma transformação sociocultural que reconheceu o valor humano, marcando um novo paradigma que revolucionou diversos aspectos. Essa fase

destacou-se por priorizar a vida daqueles que eram considerados marginalizados, incluindo as pessoas com necessidades especiais, como os deficientes (Garcia, 2010). É importante ressaltar que, a partir desse avanço de pensamento, emergiu a ideia de que as pessoas com deficiências mereciam tratamento diferenciado, ou seja, uma atenção adequada às suas necessidades. Mesmo sendo parte da população marginalizada, reconheceu-se a importância de oferecer cuidados específicos a essas pessoas, considerando a atenção necessária diante de suas condições de vida, de acordo com Pletsch (2014).

Ao longo do século XIX, segundo Rocha (2021), nos Estados Unidos, as pessoas com deficiência começaram a receber um tratamento diferenciado, em parte devido aos efeitos das guerras, que resultaram em muitos marinheiros e fuzileiros com limitações físicas. Diante dessa realidade, o Estado começou a garantir moradia e alimentação para esses indivíduos. Destaca-se que, em 1867, após a Guerra Civil americana, foi estabelecido um Lar Nacional para Soldados Voluntários com Deficiência.

Ao adentrar no século XX, observam-se avanços em relação a um tratamento mais humanitário, fundamentado em assistência e qualidade. É crucial notar que essa mudança não se limitou apenas às pessoas portadoras de deficiência, mas estendeu-se à população em geral. Um exemplo tangível desse progresso é evidenciado pelo cuidado direcionado a soldados que sofreram sequelas decorrentes das guerras e às crianças com deficiências, mediante a implementação de medidas específicas. Nesse contexto, surgiram programas de reabilitação destinados a atender essas necessidades particulares (Salimene, 1996).

A partir da década de 80 do século XX, foi impulsionado um movimento internacional em favor da inclusão, ganhando força na década seguinte. Esse movimento foi marcado por uma visão ainda inicial de que cabia à sociedade acolher as pessoas com deficiência, implementando medidas concretas por meio de ações afirmativas. Essas ações incluíam cotas em empresas ou cargos públicos, além de políticas públicas de suporte assistencial para aqueles que não podiam desempenhar qualquer profissão. Vale ressaltar que a própria ONU reconheceu o ano internacional da pessoa com deficiência em 3 de dezembro de 1981 (Garcia, 2010).

Antes da existência de instituições dedicadas ao cuidado de pessoas com deficiência, a responsabilidade pela saúde dessas pessoas recaía inteiramente sobre as famílias. No entanto, em 1854, um marco importante ocorreu com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse evento representou uma mudança significativa, transferindo a responsabilidade pela deficiência no âmbito exclusivo da família para também incluir o Estado. Relatos indicam que as famílias, anteriormente encarregadas exclusivamente do cuidado das pessoas com

deficiência, passaram a depender de instituições públicas e privadas financiadas pelo Estado (Jannuzzi, 2005).

Na década de 1940, de acordo com Rocha (2021), surge a expressão "crianças excepcionais", referindo-se àquelas que apresentavam desvios significativos, para cima ou para baixo, em relação à norma de seu grupo em termos de características mentais, físicas ou sociais. Isso levou à criação de duas instituições importantes que perduram até os dias atuais: a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro (1954) - ambas destinadas ao cuidado dessas crianças.

A partir de 1981, ano declarado pela ONU como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), as pessoas com deficiência deixaram de ser ignoradas, marcando um momento crucial em que a sociedade começou a conquistar direitos. Nesse período, ocorreu uma conscientização significativa, com diversas manifestações visando mostrar que a sociedade deveria reconhecer e respeitar as pessoas com deficiência. O papel fundamental do AIPD foi alertar as pessoas, de maneira positiva, sobre a presença e os direitos das pessoas com deficiência (Rocha, 2021).

A segregação de pessoas com deficiência foi instituída por concepções errôneas apregoadas e propagadas pelos diferentes setores da sociedade, baseadas em percepções políticas, dogmas religiosos e pareceres clínicos, sendo este último mais recente e o mais aceitável (MEC, 2016). Para fomentar essa classificação e de certa forma formalizar esse processo clínico segregatório, a narrativa biomédica baseou-se no Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal como ficou amplamente conhecido, que basicamente atribui à pessoa com deficiência a responsabilidade de todo o seu infortúnio devido exclusivamente à sua deficiência, Gaudenzi e Ortega (2016).

A partir do ano 2006, com a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, além do modelo exclusivamente biológico, foram incluídos os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, cujo objetivo era aproximar as pessoas com deficiência de seu ciclo social, evidenciando suas potencialidades inclusive produtivas.

Mesmo considerando os avanços no processo de reconhecimento da pessoa com deficiência, a sociedade traz enraizada estes séculos nutridos pelo desconhecimento e invisibilidade, que são expostos de formas mais sutis, dando lugar ao capacitismo, caracterizado por qualquer tipo de atitude que discrimina ou denota preconceito social contra as Pessoas com Deficiências (PcDs), conforme declara Mello (2016).

A mudança de concepção ocorre através da interação e do aprofundamento na temática da diversidade. No âmbito escolar, um gestor deve organizar-se para atender às demandas

internas, relacionadas à unidade de ensino e suas diferentes áreas, tanto no setor administrativo quanto no pedagógico. Além disso, deve lidar com demandas externas nos campos político, ambiental e social. Suas funções, portanto, enquadram-se diretamente no que sugere a Teoria Contingencial (Luck, 2009).

O processo de integração e reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade, com ênfase na educação, representa uma evolução significativa ao longo do tempo. Inicialmente, a sociedade marginalizou indivíduos com deficiência, impondo estigmas e limitando seus direitos. Contudo, avanços na compreensão das necessidades e potencialidades dessas pessoas têm promovido mudanças. A inclusão educacional desempenha um papel crucial nesse contexto, buscando assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso igualitário à educação. Essa transformação é respaldada por legislações e normativas, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Brasil, 2008), que reconhece a importância de medidas inclusivas para promover a participação plena e efetiva na sociedade, incluindo o âmbito educacional.

A história das pessoas com deficiência no Brasil reflete um período de exclusão, semelhante ao ocorrido em outras partes do mundo, mas também é marcada por eventos que promoveram o reconhecimento dessas pessoas na sociedade. O Ano Internacional da Pessoa Deficiente e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) desempenharam papéis fundamentais, fortalecendo essa "minorias" e promovendo a conquista de direitos em todas as áreas da vida.

2.2 A evolução histórica do processo de integração e reconhecimento da pessoa com deficiência na educação

A escolha e o uso adequado de termos técnicos não constituem uma questão meramente semântica ou desprovida de importância, especialmente quando se busca abordar construtivamente, com uma perspectiva inclusiva, qualquer tema relacionado à condição humana. Esse aspecto torna-se ainda mais crucial ao se discutir assuntos historicamente marcados por preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências, que afetam aproximadamente 14,5% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) referentes ao censo demográfico mais recente.

Por um longo período, as terminologias empregadas incluíam expressões como "pessoa especial", "pessoa portadora de necessidade especial" e "pessoa incapaz". Em 1988,

a Constituição adotou a terminologia "pessoa portadora de necessidade especial", refletindo uma ideia de inclusão, embora o foco na palavra "portadora" tenha gerado algumas ambiguidades. A Constituição estabeleceu mecanismos para a inclusão social, como evidenciado nos dispositivos, como o artigo 37, VIII, e o artigo 203, V. Contudo, muitos desses comandos constitucionais dependiam de normas infraconstitucionais para serem efetivados. Conforme observa Orlandi (2012), os comandos constitucionais tinham bases em normas que precisavam de complementação infraconstitucional, o que levou muitos anos para sua efetivação.

O princípio da dignidade humana reconhece a singularidade de cada indivíduo, destacando que todos somos especiais. É crucial ter clareza ao tratar da capacidade ou incapacidade das pessoas com deficiência, desvinculando-as de suas condições, sejam físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais (Silva, 2014).

Mazzuoli (2014) orienta contra o uso da expressão "portadora de deficiência", enfatizando que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa, e ela não "porta" a deficiência, mas sim a possui. Ele destaca a discordância com o termo, argumentando que todos os seres humanos têm necessidades especiais, mas nem todos têm algum tipo de deficiência. Assim, o conceito engloba não apenas pessoas com deficiência, mas também outros grupos com necessidades especiais, como idosos, crianças e gestantes. Portanto, o termo é considerado genérico e não específico como desejado.

Entretanto, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, com equivalência de emenda constitucional. Ratificada em 1º de agosto de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção introduziu um novo conceito de pessoa com deficiência no contexto constitucional, revogando legislação infraconstitucional contrária. A expressão adotada pela Convenção é "pessoa com deficiência" (Brasil, 2009).

Dessa forma, o conceito de deficiência, conforme expresso no preâmbulo da Convenção, é dinâmico e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras impostas por atitudes e ambientes que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Pelo prisma da Teoria Contingencial, de acordo com Gorla e Lavarda (2012) não há registro de nada imutável, perene e nem sequer absoluto nas organizações, o que inevitavelmente abre brechas para infundáveis alterações da realidade. A gestão escolar requer uma visão holística dos aspectos de formação pedagógica e organização dos processos

administrativos, que são instituídos no campo político mediante os documentos oficiais. Nesta perspectiva, torna-se possível mensurar a influência externa nas decisões do ambiente escolar (Bordignon & Gracindo, 2004).

Segundo Deimling e Moscardini (2023), discutir sobre a inclusão escolar vai além da análise dos documentos legais que estabelecem metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência, no sistema regular de ensino. Isso implica também abordar os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do governo, foram liderados por grupos organizados de pais e indivíduos com diferentes tipos de deficiência. Esses grupos se uniram para discutir propostas e planos de ação, buscando a defesa de seus direitos.

Em 1987, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) marcou um avanço na normatização e coordenação de ações federais para atendimento às pessoas com deficiência. Na década de 1980, surgiram órgãos de apoio em nível municipal e estadual, com participação ativa da população deficiente. Internacionalmente, o movimento expandiu-se, com representação da deficiência física no Brasil pelo *Disabled Peoples International*. As pessoas cegas e surdas se filiaram a organizações internacionais. Essa atuação política fortaleceu lideranças, contribuindo para uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência (Brasil, 1996).

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) promoveu dois eventos significativos para abordar estratégias de combate à exclusão. Em Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de onde surgiu a Declaração Mundial de Educação para Todos, enquanto em Salamanca, Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Especial, resultando na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Deimling e Moscardini, 2023).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco histórico e político na área da educação especial, especialmente no que diz respeito à promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Esse documento afirma o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência na educação por meio de um ensino planejado que seja capaz de atender à ampla diversidade dessas necessidades. Conforme expresso no texto, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma abordagem inclusiva, assumem a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e fornecer uma educação de qualidade.

De acordo com Rodrigues e Lima (2017), transformações começam a ocorrer desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (art. 205). A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é assegurada como um dos princípios fundamentais (art. 206, I). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), no art. 59, a educação especial abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No que diz respeito à segregação e exclusão de pessoas com deficiência, a história do atendimento a indivíduos com necessidades educacionais especiais tem sido marcada pela segregação, seguida pela gradual exclusão, sob diferentes argumentos em diferentes períodos históricos. A maneira de pensar e, conseqüentemente, de lidar com a deficiência como fenômeno e com a pessoa com necessidades educacionais especiais como indivíduo tem evoluído ao longo do tempo e das condições sócio-históricas (Aranha, 2005).

A Educação em Direitos Humanos, por meio de suas diretrizes nacionais, fornece orientações sobre o ambiente de aprendizagem, enfatizando que a instituição educacional, seja ela uma escola ou qualquer outro local de aprendizado, representa não apenas o ponto inicial da convivência do indivíduo em formação, mas também um cenário para aqueles que compartilham um objetivo comum, que é a busca pela instrução. É de extrema importância que esse ambiente contribua para a formação de cidadãos que valorizem o respeito ao próximo e aceitem as diferenças (Brasil, 2013).

O gestor escolar encontra na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os seguintes objetivos a serem cumpridos não só pelo plano, mas por sua gestão:

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O gestor deve ainda promover e introduzir outros agentes em seu fazer administrativo, conforme institui a Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004, Título VI intitulado como:

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS, em seu Art. 45 – A direção da escola deve ter a iniciativa de buscar parcerias para o desenvolvimento de projetos educativos junto às associações diversas, instituições filantrópicas, iniciativa privada, instituições públicas e comunidade em geral (Minas Gerais, 2004).

2.3 Inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular

Os estudantes com deficiência enfrentam uma série de obstáculos em sua trajetória educacional e a inclusão desses alunos no ensino regular gera um impacto significativo tanto em sua socialização quanto em seu processo de aprendizagem. Contudo, é necessário implementar estratégias que possibilitem a integração autônoma desses estudantes no ambiente escolar e não se limitando a eles, mas abrangendo a todos (Mendes; Zerbato, 2021).

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular ocasiona um inchaço nessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

Historicamente, a escola foi marcada pela exclusão de uma considerável parcela da população, transformando-se em um privilégio restrito a determinados grupos. Essa exclusão se manifestou por meio de práticas de segregação e integração, que surgiram quando os sistemas de ensino passaram a buscar a universalização do acesso à educação (Brasil, 2015). A educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, substituindo o ensino comum, apresentou diversas compreensões, terminologias e modalidades, resultando na criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. No contexto brasileiro, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no período imperial, com a fundação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, agora conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

A inserção de indivíduos com deficiências no sistema educacional convencional emerge como uma temática de extrema importância e relevância. Se, por muitos anos, a norma era que as pessoas com deficiência permanecessem em casa, a legislação contemporânea agora assegura o direito de matrícula na mesma sala que os demais alunos, seja no âmbito público ou privado do ensino. Garantir esse direito constitucional à educação para todos demanda uma reorganização da escola, não apenas com relação à aceitação, mas também à valorização das diferenças (Silva; Santos, 2019).

Diferente da integração, a educação especial traz à escola uma nova perspectiva de seu fazer pedagógico.

Figura 2

Resumo de alguns momentos importantes acerca da Educação Especial no Brasil

ANO	FATOS MARCANTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1961	Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação: Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).
1971	Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).
1988	Constituição Federal Brasileira, Art. 208: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) (UNICEF, 1990).
1990	Lei nº 8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).
1994	Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha) (UNESCO, 1994).
1996	Lei nº 9394/96- Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Pela primeira vez no Brasil, uma LDB tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais (BRASIL, 1996).
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Fonte: Rodrigues e Lima (2017)

Segundo Stainback e Stainback (1999):

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas

regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 11).

A educação especial, garantida e instituída pela lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, traz a educação especial como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com necessidades especiais, oferecendo, quando necessário, serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo dever constitucional do Estado, oferecer educação especial (Brasil, 1996).

Os desafios enfrentados pela inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino regular são notórios, tanto para os próprios alunos quanto para os educadores. As dificuldades de aprendizagem e socialização enfrentadas pelos alunos com deficiência frequentemente derivam da falta de recursos adequados e das barreiras físicas e sociais presentes no ambiente escolar. Em contrapartida, os professores precisam se adaptar, desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno (Pereira; Lima, 2018).

A LDB, em seu Título V, define os níveis e modalidades de educação e ensino, sendo elas: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação à Distância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, representa um marco normativo fundamental para o sistema educacional brasileiro. Em seu Título V, a legislação delinea os níveis e modalidades de educação e ensino, estabelecendo diretrizes que orientam a estruturação do sistema educacional do país (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394 instaura a Educação Especial como parte integrante desse arcabouço normativo e é especialmente relevante no contexto inclusivo da educação brasileira (Brasil, 1996). A legislação busca assegurar o pleno acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, promovendo práticas inclusivas e atendendo às

especificidades de cada aluno. Nesse sentido, a LDB estabelece as bases para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa complementar e suplementar o ensino regular, garantindo o suporte necessário para o alcance do pleno desenvolvimento educacional.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a LDB reconhece a importância da formação técnica e tecnológica como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1996). Essa modalidade de ensino, alinhada às demandas socioeconômicas, visa preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, fomentando o desenvolvimento de habilidades específicas e contribuindo para a empregabilidade.

O impacto da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular transcende não apenas a vida desses estudantes, mas reverbera por toda a sociedade. Ao compartilharem experiências e interagirem com colegas sem deficiência, os alunos com necessidades especiais têm a chance de aprimorar habilidades sociais e emocionais, expandindo seus horizontes e perspectivas. Ademais, a inclusão promove o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos os alunos, fomentando uma apreciação mais ampla da diversidade (Oliveira; Souza, 2020).

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é outra modalidade contemplada pela LDB, direcionada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular (Brasil, 1996). Essa iniciativa busca proporcionar a oportunidade de educação formal a indivíduos que, por diferentes razões, não puderam frequentar a escola no período convencional, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais.

A Educação Indígena, reconhecida como um direito específico dos povos originários, destaca-se na legislação como uma modalidade que busca respeitar e valorizar a diversidade cultural, linguística e étnica dos povos indígenas (Brasil, 1996). A LDB assegura o direito dessas comunidades a um sistema educacional que considere suas particularidades e promova a preservação de suas identidades.

Por fim, a Educação a Distância (EAD) emerge como uma modalidade flexível e inovadora, promovendo o acesso ao conhecimento independentemente de barreiras geográficas (Brasil, 1996). A LDB proporciona o embasamento legal para o desenvolvimento e a expansão dessa modalidade, garantindo padrões de qualidade e a equivalência de diplomas, preservando a integridade e eficácia do ensino a distância.

Compreendendo a amplitude do processo educativo e suas múltiplas etapas e modalidades de ensino, o gestor deve se adequar e conhecer as especialidades e peculiaridades que são intrínsecas a elas (Libâneo & Alves, 2020).

Para que a inclusão alcance efetividade torna-se indispensável o envolvimento das famílias no processo educacional. As famílias precisam ter acesso às informações detalhadas sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como sobre os recursos e serviços disponíveis para apoiá-los no processo de aprendizagem. Paralelamente, é imperativo que os professores recebam capacitação adicional para abordar de maneira adequada as necessidades dos alunos com deficiência (Costa; Oliveira, 2017).

A inclusão de indivíduos com deficiências no ensino regular representa um direito constitucional que deve ser assegurado a todos os cidadãos. Esse processo impacta, de maneira significativa, tanto o aprendizado quanto a socialização dos alunos com necessidades especiais. No entanto, é essencial adotar estratégias que facilitem a integração autônoma desses alunos no ambiente escolar. Além disso, é crucial estabelecer uma parceria efetiva entre a escola e as famílias, juntamente com a capacitação adicional dos professores. A inclusão, apesar dos desafios, se revela como uma oportunidade para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Santos; Mendes, 2021).

2.4 Inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular e o papel da gestão escolar

A integração de indivíduos com deficiências no contexto educacional convencional tem sido alvo de ampla discussão e avaliação nos últimos anos. Um dos objetivos centrais dessa abordagem é estabelecer um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo, garantindo a atenção às necessidades dos alunos, independentemente de suas limitações. Nesse sentido, o papel da administração escolar é de extrema importância, assumindo a responsabilidade de assegurar a implementação de estratégias e medidas apropriadas para atender às necessidades específicas de cada estudante com deficiência (Silva; Santos, 2019).

A inclusão de estudantes com deficiência passou por transformações significativas nas últimas duas décadas, refletindo em uma nova dinâmica no que diz respeito à sua entrada e permanência no ambiente educacional. A legislação brasileira, influenciada por acordos internacionais, incorporou mudanças substanciais no sistema educacional do país, especialmente em relação aos alunos com deficiência. Nesse cenário, a educação inclusiva se destaca como uma parte integral e essencial do processo, considerando que, em uma sociedade inclusiva, essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático (Mendes, 2011).

No contexto do sistema econômico vigente, que favorece a luta pelos direitos humanos

por parte de pessoas em situação econômica desfavorecida, a busca por mudanças se torna essencial. No Brasil, o sistema capitalista e a ideologia neoliberal têm influenciado as relações sociais, mediando interesses conflitantes entre diferentes classes sociais. Isso levou à organização de pessoas em situação econômica menos favorável em grupos específicos, visando a defesa de seus direitos. Embora essas organizações sejam consideradas legítimas e necessárias, destaca-se a importância da unificação dessas lutas para uma transformação social efetiva, evitando apenas reformas pontuais (Farias; Lopes, 2015).

Ressalta-se também o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em que o Brasil, buscando fortalecer a democracia, estabelece, como diretriz em seu Objetivo Estratégico IV, a "Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária" (Brasil, 2010). Isso se materializa por meio das seguintes iniciativas:

a) Garantir às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação;

b) Garantir salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos a pessoas com deficiência e pessoas idosas;

c) Assegurar o cumprimento do Decreto de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004), que garante a acessibilidade pela adequação das vias e passeios públicos, semáforos, mobiliários, habitações, espaços de lazer, transportes, prédios públicos, inclusive instituições de ensino, e outros itens de uso individual e coletivo;

d) Garantir recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas especiais;

e) Disseminar a utilização dos sistemas braile, tadoma, escrita de sinais e libras tátil para inclusão das pessoas com deficiência em todo o sistema de ensino;

f) Instituir e implementar o ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular facultativa;

g) Propor a regulamentação das profissões relativas à implementação da acessibilidade, tais como: instrutor de Libras, guia-intérprete, tradutor- intérprete, transcritor, revisor e leitor da escrita braile e treinadores de cães-guia;

h) Elaborar relatórios sobre os municípios que possuem frota adaptada para subsidiar o processo de monitoramento cumprimento e implementação da legislação de acessibilidade (Brasil, 2010).

A administração permeia várias esferas, desempenhando um papel fundamental na orientação e consecução de metas. Em linhas gerais, os preceitos de ser um gestor envolvem

competências de liderança, tomada de decisão, planejamento estratégico e habilidades interpessoais. No âmbito da gestão empresarial, respeitados autores ressaltam as características essenciais para a prática de gestão em diversas organizações (Libâneo; Alves, 2020).

De acordo com Oliveira e Souza (2020), a gestão escolar, por meio de iniciativas como o fornecimento de recursos acessíveis e treinamentos para professores e equipe escolar, busca desenvolver habilidades essenciais para lidar de maneira inclusiva com todos os alunos. Além disso, é crucial que a administração escolar promova uma cultura que valorize e aceite a diversidade, conscientizando toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

A introdução de práticas pedagógicas inclusivas emerge como uma das principais estratégias adotadas pela gestão escolar. Isso implica que alunos com deficiências sejam acompanhados por profissionais qualificados, capazes de identificar suas necessidades individuais e ajustar o currículo escolar conforme suas habilidades e limitações específicas. Tais práticas incluem a utilização de recursos tecnológicos, adaptações em materiais didáticos e abordagens de ensino individualizadas (Pereira; Lima, 2018).

A gestão escolar desempenha também um papel crucial na garantia da acessibilidade física das instalações escolares (Santos; Mendes, 2021). Medidas como rampas de acesso, corrimãos, banheiros adaptados e sinalização apropriada são indispensáveis para permitir a circulação sem obstáculos de todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas.

A formação contínua e atualizada dos professores constitui outra responsabilidade atribuída à gestão escolar, com o intuito de lidar eficazmente com a diversidade presente em suas salas de aula. Programas e treinamentos abordam tópicos como pedagogia inclusiva, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação individualizada (Costa; Oliveira, 2017).

A gestão escolar assume, ainda, uma função vital na promoção da participação ativa dos pais e responsáveis no processo de inclusão. A comunicação transparente e frequente entre a escola e a família é crucial para discutir e acompanhar as necessidades específicas de cada aluno, proporcionando apoio tanto em casa quanto na escola (Libâneo; Alves, 2020).

2.5 O ser gestor na esfera da Administração

A atividade de gestão na administração geral demanda que o gestor assuma papéis essenciais para o bom funcionamento e sucesso da organização. Seguindo as diretrizes propostas por renomados teóricos da administração, como Peter Drucker, é possível delinear as expectativas e responsabilidades que recaem sobre o gestor nesse contexto (Libâneo; Alves, 2020).

Ao adentrar a complexidade do papel de um gestor na esfera da Administração, torna-se claro que essa responsabilidade vai além da mera ocupação de uma posição de liderança. O administrador desempenha uma função vital no funcionamento de uma organização, encarregado de coordenar atividades, orientar a equipe e tomar decisões cruciais para o êxito do empreendimento (Jones; George; Jones, 2017).

Essa posição, segundo Robbins e Decenzo (2004), requer habilidades específicas, tais como de liderança, planejamento e organização. A liderança é fundamental para influenciar e motivar colaboradores, enquanto o planejamento estratégico possibilita a formulação de estratégias eficazes alinhadas aos objetivos da empresa. Além disso, a habilidade de organização envolve a alocação eficaz de recursos e a definição de processos eficientes.

De acordo com Drucker (2002), a gestão eficaz requer a tomada de decisões estratégicas embasadas em análises e projetos sólidos. Nesse sentido, o gestor deve ser capaz de avaliar dados, antecipar tendências e aplicar uma abordagem analítica na formulação de estratégias que conduzam a organização ao alcance de seus objetivos. A capacidade de tomar decisões fundamentadas e estratégicas é, portanto, um dos pilares centrais na atividade de gestão.

Além de tomar decisões estratégicas, a liderança se destaca como um papel fundamental na gestão organizacional. Desenvolver habilidades de liderança é crucial para inspirar e motivar equipes rumo aos objetivos comuns da organização.

Hersey e Blanchard (1988), em sua teoria da liderança situacional, pontuam que a capacidade de adaptar o estilo de liderança de acordo com a situação e as necessidades da equipe é fundamental para o sucesso do gestor.

O administrador desempenha um papel essencial na construção de uma cultura organizacional saudável e produtiva, fomentando um ambiente colaborativo e estabelecendo padrões de qualidade. Adicionalmente, é necessário tomar decisões assertivas e lidar proativamente com desafios e situações imprevistas (Eisenhardt, 2017).

Outro aspecto relevante na atividade de gestão é o planejamento organizacional. Drucker (2002) destaca a importância de otimizar recursos e direcionar esforços de maneira eficiente para atingir metas e objetivos. Nesse contexto, o gestor deve desenvolver e implementar planos estratégicos que orientem as ações da equipe em consonância com a visão e missão da organização.

A gestão na Administração vai além das responsabilidades anteriormente mencionadas. O administrador deve possuir conhecimento em diversas áreas, como finanças, recursos humanos e marketing. O planejamento estratégico, por exemplo, demanda uma

análise minuciosa do ambiente interno e externo da empresa (Drucker, 2019).

A eficácia do administrador também está relacionada, de acordo com Barney (1991), à organização e coordenação das atividades da empresa, incluindo a determinação da estrutura organizacional e a distribuição apropriada de tarefas. Ademais, a gestão eficaz dos recursos, tanto materiais quanto humanos, é crucial para o sucesso organizacional.

O controle é outra dimensão essencial da gestão, abrangendo a supervisão constante das atividades e a avaliação de desempenho. As responsabilidades do administrador incluem não apenas a definição da estrutura organizacional, mas também a promoção do êxito contínuo da empresa (Merchant, 2018).

Além da gestão de pessoas, o administrador busca garantir um ambiente de trabalho saudável, tomando decisões éticas e promovendo relacionamentos interpessoais positivos. A habilidade do administrador em se adaptar às rápidas mudanças do mercado e sua busca constante por atualização são aspectos cruciais (Denhardt. B; Denhardt. V; Purdy, 2019).

Em resumo, desempenhar o papel de administrador na Administração é uma tarefa multidisciplinar, exigindo conhecimento, habilidades e competências específicas. O administrador eficiente está atualizado, possui habilidades interpessoais sólidas, adapta-se às mudanças, mantém elevado padrão ético e compromete-se profundamente com os objetivos da organização e na avaliação dos profissionais (Decreto 44.559/2007; Yukl, 2012).

Portanto, na administração geral, espera-se que o gestor assuma a responsabilidade de ser um tomador de decisões estratégicas, um líder inspirador e motivador, e um planejador organizacional eficiente. Esses papéis interconectados são cruciais para o desempenho bem-sucedido da gestão e para a consecução dos objetivos da organização. Quinn et al. (2004) propõem o "Modelo *Competing Values Framework (CVF)*" para análise da liderança. Esse modelo oferece uma abordagem integrada que classifica os estilos de liderança em quatro quadrantes principais, representando diferentes valores e focos organizacionais: Clã, Adhocracia¹, Mercado e Hierarquia. Cada quadrante destaca características específicas de liderança, permitindo uma compreensão abrangente e adaptável para diferentes contextos e desafios organizacionais.

2.6 Ser gestor no âmbito escolar

A gestão educacional, dentro do campo da educação, desempenha um papel crucial no

¹Adhocracia: Modelo de gestão que visa simplificar os processos corporativos para proporcionar agilidade e flexibilidade dentro das organizações

aprimoramento e eficácia das instituições de ensino. Ao considerar as expectativas e responsabilidades atribuídas ao gestor escolar, é possível evidenciar os papéis essenciais que permeiam essa prática (Libâneo; Alves, 2020).

Ao examinar a relevância e a delicada natureza do papel do gestor no ambiente escolar, fica claro que essa função vai além da simples gestão administrativa. O gestor escolar assume um papel vital na coordenação e organização das atividades educacionais, encarregando-se de garantir a eficiência dos processos e contribuindo para o pleno funcionamento da instituição (Silva, 2018).

De acordo com Libâneo (2008), destaca-se a importância do gestor escolar atuar como mediador entre as dimensões pedagógicas e administrativas. Essa mediação torna-se vital para garantir a integração harmoniosa dessas duas esferas, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos administrativos da instituição.

Nesse contexto, conforme esclarece Freitas (2020), o gestor atua como líder, motivando a equipe pedagógica para a busca da excelência. Ele investe na capacitação dos professores, assegurando que estejam atualizados e preparados para oferecer um ensino de qualidade. O gestor desempenha um papel crucial na criação de um ambiente propício à aprendizagem, onde os alunos são estimulados a desenvolver todo o seu potencial acadêmico e pessoal.

Além da mediação, espera-se que o gestor escolar fomente uma cultura participativa e democrática no ambiente educacional. Segundo Lucke (2009), esse papel é crucial na construção de uma escola mais inclusiva e colaborativa. A promoção de uma cultura participativa implica na criação de espaços e processos nos quais a voz de todos os membros da comunidade escolar seja ouvida, estimulando a participação ativa de alunos, professores, pais e outros membros da comunidade.

A gestão escolar engloba, ainda, a responsabilidade pelo cumprimento das diretrizes curriculares, orientando o planejamento pedagógico e a escolha de conteúdos (Oliveira, 2017). O gestor assegura a qualidade dos recursos pedagógicos, promovendo inovação e atualização de materiais e metodologias. A constante atualização permite a incorporação de tendências educacionais, proporcionando uma educação alinhada com as demandas contemporâneas (Santos, 2019).

A interação entre a equipe docente, alunos, pais e comunidade é outra dimensão vital para o êxito da gestão escolar. A colaboração eficaz entre esses diferentes grupos contribui para o desenvolvimento de um ambiente educativo mais integrado e centrado no aluno. Conforme enfatizado por Lucke (2009), a gestão escolar não se restringe apenas à

administração interna, mas expande-se para uma interação dinâmica com a comunidade, reconhecendo-a como componente essencial do processo educativo.

No âmbito administrativo e financeiro, o gestor planeja, organiza e supervisiona atividades como a elaboração de orçamentos e a gestão de recursos humanos (Oliveira; Menezes, 2018). A eficiência na gestão é crucial para o bom funcionamento da escola e a otimização dos recursos disponíveis (Silva, 2018).

Ao buscar recursos externos, o gestor estabelece parcerias estratégicas para melhorar a infraestrutura escolar. Além disso, ele se envolve na construção de relações com a comunidade escolar e os pais, promovendo uma comunicação eficaz e transparente (Carvalho, 2019). Essa parceria é fundamental para o sucesso educacional, contribuindo para uma maior integração da escola com seu entorno (Rocha, 2021).

Para ser eficaz, o gestor deve possuir habilidades de liderança, resolução de conflitos, tomada de decisões e um amplo conhecimento da legislação educacional (Nascimento, 2017). O compromisso com a qualidade do ensino, juntamente com a busca contínua por desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso acadêmico (Santos, 2019).

Assim, no contexto da gestão escolar, espera-se que o gestor assuma não apenas responsabilidades administrativas, mas também um papel ativo na construção de uma cultura participativa e democrática na escola. A eficaz articulação entre os diversos elementos da comunidade educativa contribui de maneira significativa para alcançar os objetivos pedagógicos e para fomentar um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo. Ser gestor escolar é uma missão desafiadora, demandando competências pedagógicas e administrativas. Sua atuação eficaz impacta não apenas a escola, mas toda a comunidade educativa, contribuindo para um futuro promissor (Oliveira, 2018).

2.7 Educação inclusiva e gestão

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do ensino regular representa uma demanda crucial e, ao mesmo tempo, uma realização notável no cenário educacional contemporâneo. Diante desse contexto desafiador, destaca-se a gestão escolar como um elemento de extrema importância para assegurar a eficácia, a amplitude e a integração da inclusão aos princípios da educação inclusiva (Libâneo; Alves, 2020).

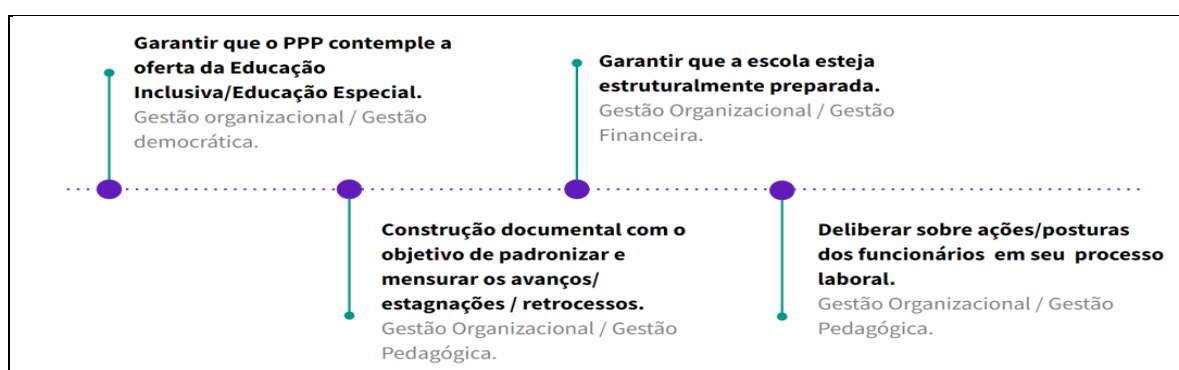
No âmbito da gestão escolar, a implementação efetiva da educação inclusiva demanda a adoção de estratégias e políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a participação

ativa de todos os estudantes. Para isso, é essencial criar um ambiente escolar acolhedor, oferecendo recursos e suporte adequados para garantir o pleno desenvolvimento de habilidades e potenciais. Isso requer a capacitação contínua de professores e profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de um currículo inclusivo que atenda à diversidade presente na sala de aula (Almeida, 2021).

Silva (2015) enfatiza o papel central da gestão escolar na concepção de ambientes inclusivos. Torna-se evidente a necessidade de a gestão promover iniciativas que ultrapassem obstáculos físicos e atitudinais, garantindo um acesso pleno e equitativo de pessoas com deficiências ao ensino regular. Essa abordagem encontra respaldo na legislação brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Figura 3

Atuação do gestor nas diferentes esferas de gestão do Ensino Regular e da Educação Especial



Fonte: Guia do diretor escolar da Rede Estadual de Minas Gerais (S/D)

No contexto da educação inclusiva, a gestão escolar deve ir além, promovendo um ambiente que realmente acolha a diversidade e respeite as diferenças. Isso implica em iniciativas que vão desde a adaptação da infraestrutura física da escola até a criação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno (Oliveira, 2020). Além disso, como já dito, a formação contínua de professores é fundamental para lidar efetivamente com a diversidade dos alunos. Investir em formação continuada para os professores é essencial para capacitá-los a lidar de maneira eficiente e eficaz com as diversas demandas dos estudantes.

A gestão escolar deve buscar constantemente criar ambientes inclusivos, onde todos os alunos sintam-se confortáveis e seguros para desenvolver suas habilidades e potenciais (Ferreira, 2020). De acordo com Dias (2019) a valorização da diversidade e a oferta de suporte

adequado contribuem para criar uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a gestão escolar se torna um facilitador e promotor de oportunidades iguais para cada aluno.

À luz das contribuições de estudiosos como Garcia e Guzzo (2019), a gestão escolar emerge como agente protagonista na concepção e implementação de planos de inclusão. Esses planos devem abranger adaptações curriculares, programas de formação continuada para professores e a garantia de uma estrutura física acessível. Essas medidas visam não apenas atender às demandas específicas dos alunos com deficiência, mas também fomentar um ambiente que reconheça e celebre a diversidade, promovendo, assim, uma cultura inclusiva.

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas destaca-se como elemento central, com a gestão escolar desempenhando um papel ativo na orientação e suporte aos docentes. Conforme apontado por Ferreira e Oliveira (2018), torna-se imperativo que a gestão escolar promova a sensibilização da equipe educativa, garantindo uma recepção eficaz e a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada aluno.

De acordo com Carvalho (2021), é necessário que a gestão escolar estabeleça parcerias sólidas com os familiares dos alunos para criar um ambiente de colaboração e diálogo constante entre a escola e a comunidade. Políticas educacionais devem ser implementadas para adaptar e flexibilizar o currículo, atendendo às necessidades individuais de cada aluno de maneira personalizada e significativa. Esse compromisso implica em reconhecer que cada estudante é único e requer abordagens pedagógicas adaptadas. A gestão escolar inclusiva, ao promover tais políticas, contribui para a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades na educação.

Almeida e Lima (2020) apontam para os desafios enfrentados pela gestão escolar na inclusão, destacando a necessidade de abordagens exploratórias para compreender a complexidade do processo. Santos e Pereira (2017) discutem os desafios e perspectivas da gestão escolar na promoção da educação inclusiva no Brasil, enquanto Souza e Oliveira (2020) exploram o papel do gestor escolar na perspectiva da equidade. Lima e Pereira (2019) apresentam um estudo sobre a efetividade da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência, trazendo uma análise aprofundada sobre o impacto das práticas de gestão na promoção da inclusão.

Além disso, a gestão escolar assume a responsabilidade de envolver ativamente a comunidade escolar no processo de inclusão, fomentando a conscientização e a participação ativa dos pais e demais membros. Essa abordagem contribui significativamente para criar um ambiente propício de apoio e compreensão, fatores essenciais para o êxito da inclusão (Silva, 2015).

Em síntese, a gestão escolar emerge como um elemento preponderante na promoção da

inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. A abordagem inclusiva demanda a implementação de ações concretas, como adaptações curriculares, programas de formação docente, adequação da infraestrutura física e engajamento comunitário. Ao assumir essas responsabilidades, a gestão escolar contribui para a construção de um sistema educacional mais equitativo, respeitando a diversidade e proporcionando oportunidades de aprendizado para todos (Ferreira, 2010; Soares, 2015; Oliveira, 2017).

A ênfase na importância da inclusão de pessoas com deficiências no ambiente educacional transcende a esfera legal, configurando-se fundamentalmente como uma questão de direitos humanos. O reconhecimento do direito inalienável de todos os indivíduos a uma educação de qualidade é fundamental para estabelecer uma base sólida para a inclusão (Silva; Santos, 2019). Neste contexto, a gestão escolar assume uma responsabilidade crucial ao promover e assegurar o pleno exercício desses direitos.

Conforme sinalizam Oliveira e Souza (2020) é essencial que os profissionais da área de educação adquiram um amplo conhecimento sobre as melhores práticas de inclusão, a fim de identificar minuciosamente as necessidades individuais dos alunos com deficiências. A gestão escolar desempenha um papel crucial ao incentivar a participação ativa dos pais e responsáveis, estabelecendo uma comunicação clara que discute e monitora as necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, é possível garantir uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Nesse cenário, a gestão escolar assume a responsabilidade de criar um ambiente educacional enriquecedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e atingir seu potencial máximo (Pereira; Lima, 2018). Este compromisso reflete não apenas a conformidade com a legislação, mas também um imperativo moral e ético em favor da igualdade de oportunidades e da justiça social para todos os cidadãos. Coletivamente, educadores, administradores escolares, legisladores, pais e membros da sociedade podem colaborar para instaurar uma educação verdadeiramente inclusiva e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa (Santos; Mendes, 2021).

Campos (2021) ressalta a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, que busca atender às necessidades de cada aluno, proporcionando igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. A gestão escolar é fundamental para a promoção e efetivação da educação inclusiva, adotando uma abordagem abrangente que destaque a valorização da diversidade e a garantia de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A transformação efetiva da escola em um ambiente acolhedor e inclusivo requer a colaboração de pais, professores e demais membros da equipe escolar. Ao criar essa cultura

inclusiva, a gestão escolar contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada aluno pode alcançar seu pleno potencial e contribuir para o bem-estar coletivo (Fernandes, 2022).

3 METODOLOGIA

Neste segmento, busca-se explorar de maneira minuciosa a abordagem metodológica que irá orientar a execução da pesquisa em questão. Aqui, serão esclarecidos os principais pontos, como o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica, a definição da unidade de análise, a identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além das estratégias para a coleta e análise de dados.

3.1 Classificação e delineamento da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no campo social, com uma abordagem de natureza básica, conforme a definição de Appolinário (2011, p. 146), que destaca seu objetivo principal como sendo "o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos".

Configurando-se como um estudo descritivo, a pesquisa adotou uma abordagem empírica, alinhada ao propósito de identificar diversas opiniões, atitudes e crenças dentro de um grupo, conforme Gil (2019).

A utilização da metodologia mista, buscou a identificação e descrição de características de um grupo de pessoas imersas no mesmo fenômeno. A abordagem de pesquisa qualitativa elucidado por Knechtel (2014), "[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)".

A análise documental foi utilizada para melhor entender as leis, resoluções e normas sejam internacionais, nacionais ou estaduais, permitindo sua compreensão e a influência dessas diretrizes. Conforme aponta Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), "[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

3.2 Objeto de estudo

Para Appolinário (2006), compreende-se que os sujeitos, quando abordados na

pesquisa com natureza teórica-empírica, são aqueles que possuem características comuns e definidoras, em um determinado grupo de pessoas, eventos ou objetos.

A análise será sobre o fenômeno educacional, mais especificamente em relação ao processo inclusivo de pessoas com deficiência, possibilitando a coleta da percepção de gestores, em relação à posição gerencial ocupada.

3.3 População e amostra

Para que o objetivo central do estudo fosse alcançado, foi enviado um questionário a 56 gestores pertencentes à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da metropolitana A – Belo Horizonte e realizou visita “*in loco*” em 7 escolas da referida metropolitana.

Tendo em vista haver clareza no que tange ao público-alvo e à delimitação específica dos objetivos, optou-se pela pesquisa por conveniência. Conforme Martins (2008), a escolha dos entrevistados por conveniência, caracterizada por cunho não-probabilístico, tem como procedimento a seleção de indivíduos em relação à acessibilidade e proximidade de quem pesquisa.

3.4 Plano de coleta de dados

O plano de coleta de dados iniciou-se pela a seleção e a elaboração do roteiro de pesquisa, que ficou dividido em: perfil sociodemográfico, formação inicial e continuada e conhecimento técnico do gestor no que tange à aquisição de recursos e materiais pedagógicos / processo pedagógicos.

O questionário foi enviado aos gestores público-alvo da pesquisa via *e-mails* institucionais para 56 escolas. No corpo do texto da mensagem foi solicitado o envio do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria ser enviado para o *e-mail* do pesquisador que buscava informações no documento relativo ao processo da Educação Inclusiva/Educação Especial. O entrevistador encaminhou as informações relativas à dinâmica da entrevistas (tempo estimado, método a ser utilizado, tipo de registro, etc...), bem como ofereceu uma explicação clara e objetiva sobre a confiabilidade da pesquisa.

O *e-mail* foi iniciado com o esclarecimento das possíveis dúvidas que o gestor pudesse ter, sendo disponibilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A Resolução CNS 196 (1996) define o consentimento livre e esclarecido como:

[...] anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária no experimento.

Foi destacado aos gestores, que a pesquisa está em total conformidade com as orientações éticas para pesquisas envolvendo seres humanos e que o protocolo de pesquisa foi elaborado seguindo as diretrizes estabelecidas pelo comitê de ética, e que a coleta de dados será realizada de maneira respeitosa e preservando a privacidade dos participantes e que a pesquisa está comprometida em seguir as resoluções vigentes para garantir a integridade e a segurança dos envolvidos no estudo.

Realizada esta etapa, iniciou-se a coleta de dados “*in loco*” de 7 escolas, conforme acessibilidade e disponibilidade dos gestores, cujas técnicas serão: Entrevistas individuais (respostas do questionário sendo o mesmo enviado para a abordagem quantitativa e discussões dialéticas das respostas). Nesta ação serão levados em consideração: aspectos da linguagem e do significado da fala, além de observações do Projeto Político Pedagógico e preenchimento de formulários. Simultaneamente foi enviado via *e-mail* institucional o formulário do *Google Forms*, para a abordagem quantitativa.

Como comprovação documental, a pesquisa apresentou em seu apêndice: Roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cabe salientar que todas as respostas foram arquivadas para sua transcrição. Conforme as orientações legais e éticas, esses registros serão devidamente arquivados e mantidos pelo período de cinco anos, assegurando a transparência, a confiabilidade e o respeito às normativas vigentes para a condução de pesquisas envolvendo seres humanos (Gil, 2019).

3.5 Plano de análise e coleta de dados

Para analisar os dados coletados durante o estudo, foi utilizada a análise de conteúdo. Este método amplia a compreensão sobre a temática, enriquecendo a proposta investigativa com novas significações. Assim, a interpretação torna-se um valioso objeto de reflexão (Orlandi, 2012). Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdos se caracteriza como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Nesta pesquisa, após a coleta de dados, iniciou-se o tratamento do material coletado tanto do questionário quanto das perguntas abertas sobre a percepção do gestor. Esta etapa tem como finalidade examinar os dados brutos advindos das entrevistas. Neste momento também deveria ter sido avaliado os dados relativos ao PPP das escolas e suas construções sobre a Educação Inclusiva/Educação Especial, contudo, nenhuma escola disponibilizou o seu PPP em tempo.

Com os dados coletados e inicialmente selecionados, iniciou-se a construção que subsidiou a análise de conteúdo, permitindo categorizar as respostas com base em sua temática específica. Este processo exige do pesquisador tempo para codificar e enquadrar os materiais, integrando teoria e dados coletados na análise. (Bauer, 2008, p. 199).

A utilização da análise estatística descritiva neste trabalho será uma ferramenta de análise do material coletado nas pesquisas. Segundo Collis e Hussey (2005), a utilização desse tipo de análise, baseia-se no tratamento, resumo, descrição ou apresentação dos dados, coletado em campo pelo pesquisador.

De posse da construção da fase anterior, foi iniciada a fase de tratamento e interpretação dos dados, buscando relacionar os três campos originários da pesquisa: perfil sociodemográfico, formação inicial e continuada e conhecimento técnico do gestor no que tange à aquisição de recursos e materiais pedagógicos / processo pedagógicos e ainda a análise do PPP com os objetivos gerais e o referencial teórico desta pesquisa. A análise do material nunca é linear, ou seja, os dados não explicitam seus significados, sendo necessário realizar uma extração (Moraes, 1999; Viegas, 2007).

Com base nos dados coletados, das 56 escolas inicialmente contatadas, apenas 27 responderam ao formulário online, o que representa uma taxa de resposta de aproximadamente 48%. Adicionalmente, das 7 escolas selecionadas para as entrevistas presenciais, 2 delas foram escolhidas para uma extensão da entrevista, que foram identificadas como (D1), (D2) e (D3). Essa decisão foi tomada buscando uma maior profundidade, permitindo uma investigação mais abrangente sobre os motivos por trás das respostas e a identificação de desafios enfrentados e práticas que se mostraram exitosas.

Finalizadas as inferências da etapa suscitada, iniciou-se a construção do texto e das considerações finais, trazendo em seu corpo os resultados obtidos e as sínteses advindas da análise interpretativas que realizaram um alinhamento conforme a pergunta da pesquisa e os seus objetivos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os dados coletados por meio das abordagens qualitativa e quantitativa são apresentados, analisados e discutidos, fundamentando-se na proposta desta pesquisa e na revisão de literatura utilizada. A triangulação metodológica permite uma compreensão mais ampla e rica do fenômeno investigado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Para facilitar a análise, foi adotado o processo de categorização das perguntas e respostas dos(as) entrevistados(as) de forma dialógica. Isso significa que a análise não se limita à uma estrutura rígida, mas busca integrar e articular os relatos de forma a proporcionar uma visão mais holística do tema (Viegas, 2007). As perguntas foram agrupadas com base em afinidades temáticas, permitindo que as respostas dos entrevistados contribuíssem para uma compreensão mais profunda.

Assim, a apresentação das perguntas não segue uma sequência numérica ou linear, mas é organizada de acordo com a relevância do conteúdo. Quando necessário, algumas questões são revisitadas em diferentes contextos, refletindo as conexões entre os tópicos abordados e a riqueza dos relatos. Essa abordagem busca não apenas explorar os dados de forma isolada, mas também revelar interações e nuances que podem ser cruciais para a interpretação dos resultados da pesquisa (Cervo; Bervian; Da Silva, 2007).

4.1 Os pesquisados

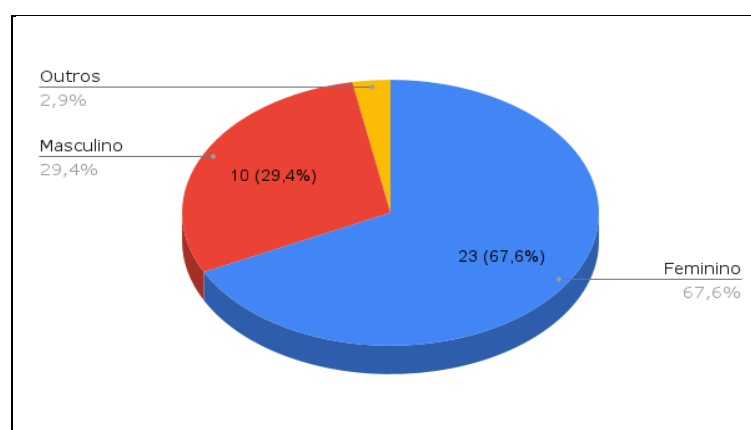
Nesta primeira seção, foram apresentados os dados sociodemográficos e funcionais dos participantes da pesquisa. O público-alvo consiste em gestores escolares que estavam em exercício durante o ano da pesquisa. Dentre eles, 27 gestores responderam aos questionários enviados por meio de um formulário eletrônico, enquanto 7 foram entrevistados presencialmente. Esses dados são as bases, para que se entenda o perfil dos gestores e as condições em que atuam, servindo como base para as análises subsequentes.

4.1.1 Perfil da amostra

Inicia-se esta análise confirmando os dados divulgados pela pesquisa estatística anual coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), que revela uma predominância significativa de mulheres na liderança da educação básica. Com 80,6% dos diretores em exercício sendo mulheres, este dado destaca o papel fundamental delas nesse setor. A figura 5 ratifica essa informação em uma das abordagens, mostrando que na amostra analisada, 67,6% dos respondentes é composto por mulheres, enquanto 29,4% eram homens e 5% se identificaram como outros, somente apareceu na fase quantitativa somando o total de 1 pessoa.

Figura 4

Distribuição percentual amostral em função do sexo dos respondentes

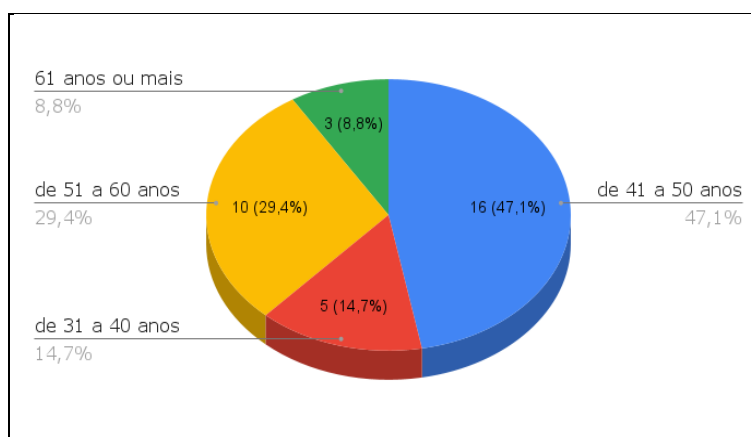


Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da faixa etária dos respondentes, conforme apresentado na Figura 6 revela que aproximadamente 29,4% têm entre 51 a 60 anos, seguidos por 47,1% na faixa de 41 a 50 anos, 14,7% entre 31 e 40 anos e 8,8% com 61 anos ou mais. É fundamental destacar que, segundo a Resolução SEE nº 4.782/2022, a idade não é um critério eliminatório para o cargo de gestor. No entanto, o Art. 14 estabelece que, em caso de empate entre chapas, a seleção do diretor se dará pela ordem de tempo de serviço na escola, tempo de serviço no magistério público estadual e, por fim, idade maior. Isso indica que, embora a idade não exclua candidatos, ela pode ser um fator de desempate em situações específicas.

Figura 5

Distribuição percentual amostral em função da faixa etária dos respondentes

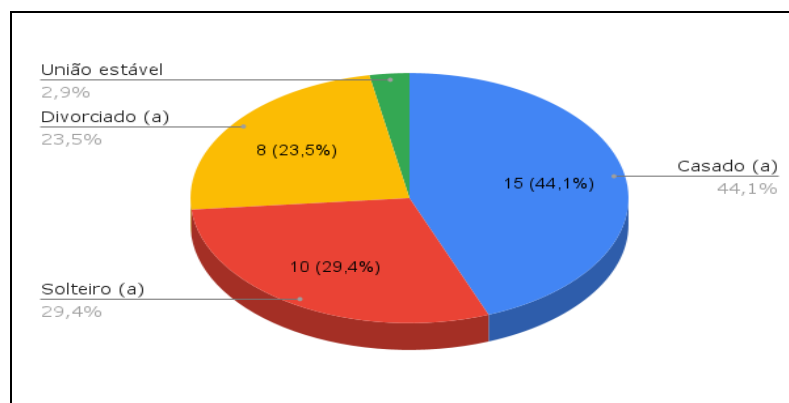


Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do estado civil dos gestores escolares, conforme apresentado na Figura 7, revela uma diversidade significativa nas experiências pessoais. Com 23,5% dos respondentes divorciados, 44,1% casados, 29,4% solteiros e 2,9% em união estável, fica evidente que a dinâmica de vida desses profissionais é variada. Essa diversidade pode ter sido influenciada diretamente pela forma como eles encaram a sua prática laboral. Para muitos, o trabalho pode assumir um papel central na vida, especialmente quando é visto como uma missão (Santos; Novo; Tavares, 2010). Assim, é comum que a dedicação à profissão prevaleça, muitas vezes em detrimento de outras áreas da vida pessoal.

Figura 6

Distribuição percentual amostral em função do estado civil dos respondentes

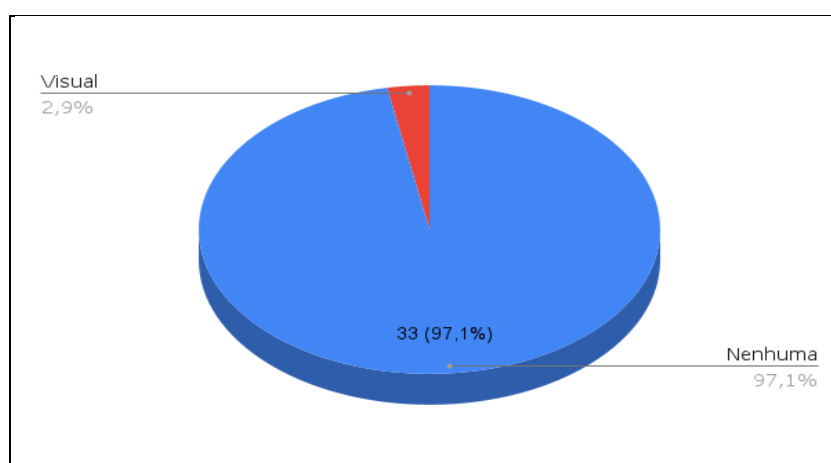


Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Figura 8 revela uma situação importante em relação à inclusão de pessoas com deficiência (PcDs) no mercado de trabalho. Dos 34 respondentes, 33 afirmaram não possuir nenhuma deficiência, e apenas 1 respondente afirmou ser deficiência visual, fica evidente que há uma sub-representação de PcDs em cargos de gestão escolar. Ainda que a Lei 8.112/1990 assegure que pessoas com deficiência têm o direito de se inscrever em concursos públicos para cargos compatíveis com suas condições, reservando até 20% das vagas para esses candidatos. Além disso, o direito ao trabalho é garantido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das PcDs (2006), da qual o Brasil é signatário.

Figura 7

Distribuição percentual amostral para respondentes com deficiência ou não



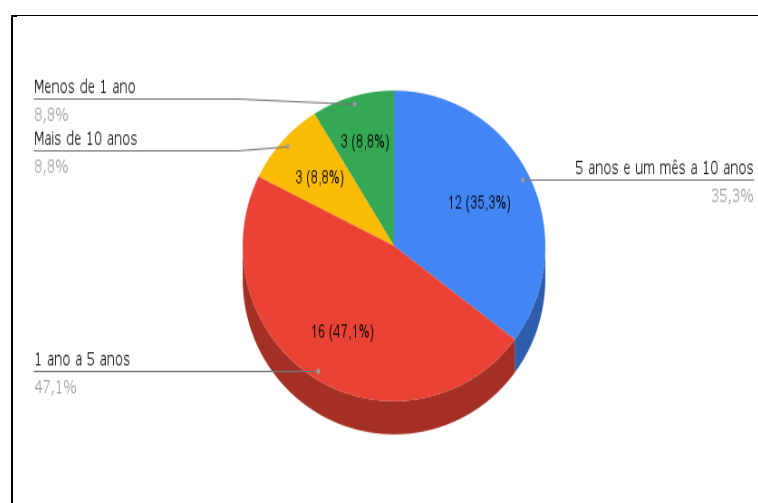
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Figura 9 mostram a distribuição percentual do tempo total de trabalho dos respondentes. Dentre eles, 47,1% possuem entre 1 e 5 anos de experiência, enquanto 35,3%

atuam há 5 anos ou mais. Dos respondentes 8,8% têm menos de 1 ano de experiência e 8,8% têm mais de 10 anos de atuação. Esses resultados sugerem que a maioria dos profissionais está em uma faixa de experiência relativamente recente, o que pode indicar um ambiente dinâmico e em crescimento (Pereira; Fonseca, 1997).

Figura 8

Distribuição percentual amostral em função do tempo exercendo a gestão escolar dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Figura 10 mostram uma forte adesão ao modelo de gestão democrática nas escolas, com 82,4% dos gestores assumindo seus cargos por meio de eleições abertas à comunidade escolar, sendo Minas Gerais um dos entes que se destacou no início da implantação desse modelo (Navarro, Carnoy, Castro, 2000; Winklere, Gershoberg, 2012). Isso está alinhado com a Resolução SEE nº 4.782, que estabelece normas claras para a escolha dos diretores e vice-diretores, enfatizando a importância da participação da comunidade na seleção dos líderes escolares. A resolução em seu capítulo III, art. 10 define a composição da comunidade escolar apta a votar, incluindo tanto os profissionais da educação quanto os estudantes e seus responsáveis. Isso promove um ambiente de gestão participativa, onde diferentes vozes podem influenciar a direção da escola (Araújo, 2000; Luck, 2010).

Dos entrevistados 8,8% assumiram a gestão mediante indicação do colegiado escolar. Essa forma de processo de escolha está amparado Resolução SEE nº 4.188 que em seu art. 17, destaca o papel do colegiado escolar como um órgão consultivo e fiscalizador, com a responsabilidade de apoiar a gestão e garantir a qualidade do ensino. O colegiado promove a

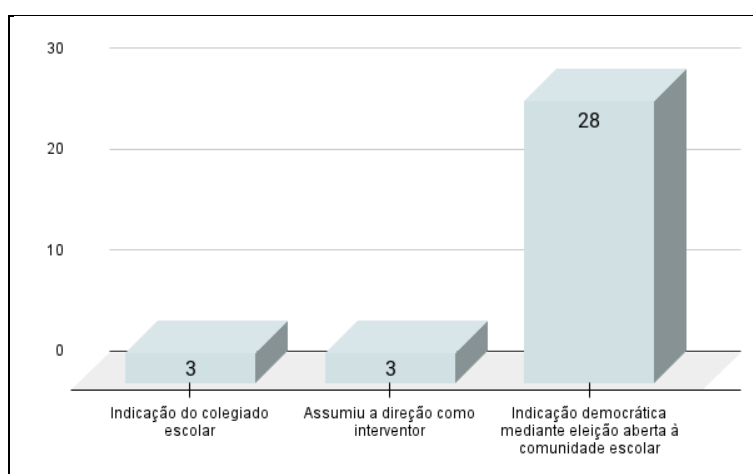
tomada de decisões de forma consensual, valorizando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (Padilha, 2001; Libâneo, 2008).

A questão da figura interventor (Figura 10) aparece como 8,8% da amostra, apesar de não ter uma resolução específica, reflete a autonomia da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para intervir nas escolas, visando sempre o melhor atendimento às necessidades da comunidade escolar.

Esse contexto revela uma estrutura de governança escolar que prioriza a participação democrática, mas também reconhece a necessidade de intervenções quando necessário, buscando sempre o aprimoramento do ambiente educacional. Essa combinação de autonomia, participação e responsabilidade pode ser fundamental para a eficácia da gestão escolar (Fernandes; Ramos, 2010; Militão S.; Militão L., 2019).

Figura 9

Distribuição percentual amostral em função do processo da natureza do cargo dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Formação Inicial

Nas duas abordagens já informadas, foram coletados dados relacionados à formação inicial dos entrevistados, incluindo o ano em que essa formação foi realizada e a existência de disciplinas específicas sobre Educação Inclusiva/Educação Especial nos currículos das instituições de ensino cursadas. Esses dados subsidiaram a criação da Tabela 1 abaixo, que

resume as informações importantes para a análise da formação inicial dos gestores e seu contato inicial com a temática da inclusão.

Tabela 1

Dados sobre formação inicial, ano de formação e existência da temática no currículo

FORMAÇÃO INICIAL	ANO	EXISTÊNCIA DA TEMÁTICA NO CURRÍCULO
Pedagogia	1986	Não
História	1987	Não
Pedagogia	1990	Não
Pedagogia	1991	Não me lembro no momento
Pedagogia	1994	Sim
Pedagogia	1995	Não
Matemática	1996	Não
História	1997	Não
Pedagogia	1997	Não
Biologia	2000	Não
Educação Física	2000	Não me lembro no momento
História	2000	Não
Pedagogia	2000	Não
Educação Física	2002	Sim
Matemática	2002	Não
Língua Estrangeira – Inglês	2003	Não
Matemática	2003	Não
Matemática	2003	Não
Pedagogia	2003	Sim
História	2004	Não me lembro no momento
Língua Portuguesa	2004	Não
Pedagogia	2004	Sim
Química	2004	Não
Sociologia	2006	Sim
Biologia	2007	Não
Pedagogia	2007	Sim
Língua Portuguesa	2009	Não
Pedagogia	2009	Sim
Física	2012	Não
Geografia	2012	Não
Matemática	2014	Sim
Geografia	2015	Não
Pedagogia	2017	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Entender a formação inicial é fundamental, uma vez que uma base consolidada permite a reestruturação dos saberes iniciais (Leone; Leite, 2011). O período de formação inicial dos entrevistados (1990 a 2017) coincide com mudanças significativas nas políticas e práticas relacionadas à Educação Especial.

A formação para a diversidade ganhou de forma sistematizada e instrumental bases norteadoras, com peso de lei, através da disseminação sobre políticas e guias ações

governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições (Declaração de Salamanca, 1994), na forma de implementação educação inclusiva como um princípio fundamental (LDB,1996), e o avanço na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e na inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Mesmo neste momento de reestruturação da educação na perspectiva inclusiva, 64,7% dos entrevistados afirmaram que não havia disciplinas sobre Educação Especial em seus cursos e 8,8% afirmam não recordar no momento da pesquisa, o que sugere uma defasagem significativa na formação inicial para atuação na prática contemporânea. Esses dados contribuem para o entendimento de como foi lento e progressivo a introdução da temática Educação Inclusiva, nos currículos das instituições de nível superior, ainda que já existisse normativas dessa introdução (CNE/CP 1/2002, Decreto nº 5626/2005).

Somente 26,5% relataram a inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva/Educação Especial os respondentes estão majoritariamente nas áreas de Pedagogia e Sociologia. Isso pode indicar maior sensibilidade e foco em temas sociais e educacionais nessas formações. Este número ainda por ser apenas ilusório, se, de fato, foi abordado de forma superficial (Savani, 2009).

4.3 Formação Continuada

A estrutura de capacitação e formação continuada estadual como já visto, é fundamentada em instituições próprias de capacitação, que oferecem formação inicial e contínua. Além disso, estabelece parcerias com instituições privadas para disponibilizar cursos de aperfeiçoamento profissional e pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu* (Resolução SEE nº 4.697/2022, Resolução SEE nº 4.834/2023).

Contudo, questionado aos gestores se haviam realizado de cursos de extensão ou aperfeiçoamento ao longo de sua carreira sobre a temática da Educação Especial, 52,9% realizaram de 1 a 5 cursos. Apenas 5,9% realizou de 6 a 10 cursos, uma percentagem bastante baixa, o que evidência que uma pequena fração dos gestores se dedicou a um aprofundamento significativo na temática, enquanto 41,2% dos entrevistados informaram que nunca realizaram nenhum curso de capacitação, o que indica quase metade dos entrevistados.

Percebe-se que mais da metade dos entrevistados tiveram alguma exposição à formação em educação especial. No entanto, a quantidade de cursos é relativamente baixa, sugerindo que a formação pode não ser suficiente para atender às complexas necessidades dos alunos com

deficiência, uma vez que essa quantidade de curso sequer contempla todo o público alvo da Educação Especial, conforme a Resolução 4.256/2020 define em seu art. 3:

Considera-se público da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam:

I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

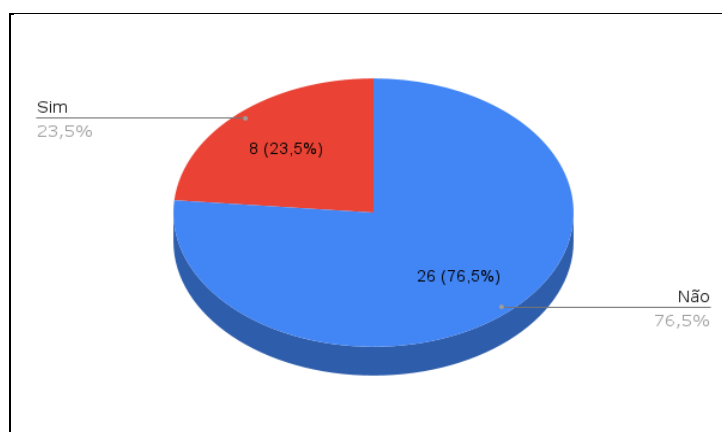
III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Quando indagados sobre a formação em nível de especialização, um terço dos entrevistados, ou seja, 23,5% afirmam possuir pós-graduação nesta área, destes na abordagem qualitativa apenas 1 entrevistado sinalizou a capacitação, em contrapartida 76,5% informaram não ter se capacitado nessa modalidade de ensino, conforme sinaliza a figura abaixo.

Figura 10

Distribuição percentual amostral em função da capacitação em nível especialização sobre a

temática respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

O que chama atenção nesse dado é que esses cursos de especialização foram oferecidos gratuitamente e em formato flexível, adaptável à rotina dos gestores. Conforme pode ser visto na Figura abaixo, todos os cursos ofertados eram na modalidade EAD.

Figura 11

Oferta de capacitação à distância em Educação Especial e AEE

CURSO	MODALIDADE	NÍVEL	IES
ED. ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVAL
ED ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FUNEC
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	IFNMG
ED. ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS - FINOM
ED ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FAVENORTE
ED ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FACULDADE FINACI
ED ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	CENTRO UNIVERSITARIO CENECISTA DE OSORIO
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	UNIAO DE FACULDADES METROPOLITANAS DE MARINGA LTDA
EDUCAÇÃO ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	UNIAO DE FACULDADES METROPOLITANAS DE MARINGA LTDA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	IFSULDEMINAS
ED. ESPECIAL	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FACULDADE CAPIM GROSSO- FCG (IES PRIVADA)

Fonte: Catálogo de cursos – Trilha de Futuro – Educadores (2022).

A modalidade dos cursos, seja presencial ou à distância, tem pouco impacto no critério

e na motivação de capacitação. Isso pode ser notado quando questionados se já haviam realizados cursos de capacitação no Instituto São Rafael (Especializado em deficiência visual), 82,4% dos gestores afirmam nunca terem realizado cursos nessa instituição. Em contrapartida, 17,6% dos respondentes realizaram alguma capacitação, sendo seus cursos ofertados em sua grande maioria presencialmente e semipresencial.

O mesmo se percebe com os cursos do CAP-BH (Especializado em surdez). O descompasso entre o que é oferecido e o que é demandado é ainda maior: 94,1% afirmam nunca terem realizado curso na instituição e 5,9% realizaram alguma capacitação na instituição, embora o CAS-BH ofereça cursos presenciais. Quando questionados se já haviam realizado cursos de capacitação na área da deficiência visual em outra instituição, 82,4% afirmam nunca terem realizado esse curso, 8,8% já realizaram e 8,8% durante a realização da pesquisa afirmaram estar cursando.

Uma das gestoras entrevistadas na fase qualitativa, relata não ter o curso de LIBRAS, e tem matriculado em sua escola um estudante que começou a aprender a língua de sinais, por dificuldade na comunicação. “[...] Eu tenho, por exemplo, um menino aqui que está fazendo Libras agora, que tem uma dificuldade maior na comunicação, ele não escuta direito, ele tem um resíduo auditivo” [...]. (D2)

4.4 Atuação do gestor escolar no aspecto pedagógico

O gestor escolar tem como atribuição garantir o aprendizado dos estudantes (Resolução SEE nº 4.782/ 2022), ainda que não seja ele que irá aplicar o conteúdo ou lecionar a disciplina. Para isso, é necessário que ele possua conhecimentos técnicos e habilidades para avaliar o desempenho dos professores, observar práticas pedagógicas, fornecer *feedback* construtivo e, quando necessário, indicar a qualificação ao seu grupo de professorado, não se esquecendo que há dois períodos ao longo do ano destinados à Avaliação de Desempenho dos servidores, sendo essa uma de suas atribuições na condução deste processo (Decreto 44.559/2007).

Não há escola sem aluno, assim como não há aluno sem subjetividades e contexto social. Além disso, não há aprendizagem sem a consideração das afirmativas anteriores (Libâneo, 2008). Sendo assim, foi perguntado aos gestores escolares quantos estudantes com deficiência estavam matriculados na escola. Segundo o levantamento, 26,5% das escolas possuem de 1 a 5 estudantes com deficiência, 32,4% de 5 a 10 estudantes, 20,6% de 10 a 15

estudantes e 11,8% mais de 15 estudantes. Os que não tinham estudantes matriculados somaram 8,8%.

A gestão escolar influencia diretamente os processos realizados na instituição, direcionando e influenciando de forma positiva e direta a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Leithwood, Harris, Hopkins, 2020). Sendo assim, perguntado aos gestores sobre a frequência de visita em sala de aula para avaliar o atendimento dos estudantes com deficiência, 41,2% afirmam que sua ida está na média de 1 a 2 vezes por semana, 23,5% dos entrevistados de 3 a 4 vezes por semana, 14,7% afirmam que as visitas são diárias, totalizando 5 vezes por semana. Para 8,8% sua ida à sala apenas acontece quando é solicitado para averiguar uma demanda específica e para 11,8% deles essa não é uma prática de acompanhamento realizada, devido à dinâmica de seu trabalho de gestor.

A Resolução SEE nº 4256/2020 destaca as atribuições gerenciais e pedagógicas do gestor escolar, especialmente no art. 13, que esclarece: “O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da educação especial.” O gestor é nomeado como um dos participantes na construção coletiva desse documento pedagógico, sendo responsável, inclusive, por indicar, na ausência de um especialista, outro servidor para articular o processo. Ao abordar a importância do gestor na elaboração do PDI, questionou-se se eles já haviam realizado cursos para preenchê-lo. Do total, 67,6% afirmaram nunca ter feito esse curso, enquanto 32,4% já participaram da capacitação.

Na etapa qualitativa da pesquisa, busca-se compreender melhor as respostas dos questionários identificando a motivação de um entrevistado que dela participou e a justificativa de outro que não participou, conforme visto abaixo:

Temos uma rotatividade de professores gigantesca, e tem professor que sabe e tem professor que não sabe, então se eu não faço um curso desse como eu vou instruir esse profissional para fazer, então preciso sim, instruir ela para mostrar como que faz., porque nem todos sabem. (D1)

O curso quando é ofertado é destinado apenas aos professores regentes e professores de apoio, não vem específico para os gestores. (D2)

Essas respostas podem ajudar a entender melhor as motivações e as barreiras enfrentadas pelos gestores e orientar a criação de programas de formação mais adequados às suas necessidades.

A inclusão efetiva não se limita apenas à matrícula, permanência ou à elaboração do PDI. Ela requer profissionais capacitados que saibam utilizar comunicações alternativas e tecnologias assistivas para atender às necessidades específicas dos alunos. Esses recursos são essenciais para promover a participação ativa e o aprendizado de todos (LEI nº 13.146/2015; LDB,1996).

Ao serem questionados quanto à aplicabilidade da audiodescrição no contexto escolar, 61,8% dos gestores conhecem o conceito mas não estão aptos a aplicá-la, 32,4% deles desconhecem as técnicas e sua aplicabilidade e apenas 5,9% conhece o conceito, e está apto a aplicá-lo. É importante salientar que a audiodescrição é um recurso de comunicação aplicável não apenas ao estudante, mas a toda e qualquer pessoa pertencente à Comunidade Escolar, tal como pessoas com deficiência visual, idosos, pessoas disléxicas ou com deficiência intelectual (LEI nº.10.098/2000; Snyder, 2005; Viera, Lima, 2010).

O MecDaisy é um *software* que auxilia alunos na leitura de livros didáticos durante a alfabetização. No entanto, essa experiência é diferente da dos alunos videntes (Brasil, 2016; Fonseca, 2012). Entre os gestores entrevistados, 96,4% não se sentem preparados para avaliar as técnicas dos docentes, pois desconhecem o *software*. Apenas 3,6% afirmam conseguir fazê-lo, por terem formação específica nessa área. Da mesma forma o processo de alfabetização de alunos surdos é totalmente diferente de alunos ouvintes, neste perspectiva 2,9% dos entrevistados relataram conseguir avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por conhecer as especificidades deste processo diferenciado, pois tem um curso de formação nesta área. Contudo, 97,1% afirmam que não teria condições de avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por desconhecer as especificidades deste processo diferenciado.

Além da instituição própria e permanente de capacitação, o CAS-BH, a SEE-MG oferta cursos em parceria com instituições privadas como apresentadas na figura a seguir:

Oferta de capacitação à distância em LIBRAS

CURSO	MODALIDADE	NÍVEL	IES
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS - FINOM
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FUNEC
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FPBH
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	FGS - FACULDADE DE GESTÃO, EDUCAÇÃO E DE SAÚDE
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA
LIBRAS	EAD	ESPECIALIZAÇÃO	UNIAO DE FACULDADES METROPOLITANA DE MARINGA LTDA

Fonte: Catálogo de cursos – Trilha de Futuro – Educadores (2022).

O desconhecimento e a falta de capacitação no uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) são aspectos que mais se destacam nos resultados. Embora seja uma língua oficialmente reconhecida, a LIBRAS muitas vezes representa a única forma de comunicação não apenas para os estudantes, mas para qualquer pessoa pertencente à comunidade escolar..

Ao serem questionados sobre a possibilidade de receber um estudante cujos responsáveis são surdos e se comunicam exclusivamente em Libras, 97,1% dos entrevistados afirmaram que teriam dificuldade em se comunicar com essa família, devido ao desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enquanto apenas 2,9% relataram ter facilidade por dominarem a língua. Esses dados são preocupantes, pois, segundo o censo escolar de 2023, existem 41.491 estudantes com deficiência auditiva, 38.019 com surdez e 693 estudantes surdocegos em idade escolar e regularmente matriculados. Além disso, indivíduos surdos podem desempenhar outros papéis, como funcionários, pais ou responsáveis de alunos, ou membros de instituições ligadas à escola.

Uma das gestoras entrevistadas na abordagem qualitativa, revelou conhecimento e uma prática pedagógica adotada por sua equipe pedagógica:

Na verdade, eu conheço Libras, né? Pelo meu enteado, que é deficiente, mas assim eu vejo que o desconhecimento é muito grande, então aqui a gente já começou como estamos nos anos iniciais a gente canta uma musiquinha e eles fazem os sinais do (A,E,I,O,U), então assim eu acho que é uma maneira da gente assim incentivar né? Mostrar para as crianças que tem que ser, porque pode chegar um coleguinha eles querem comunicar, como que eles vão comunicar, tem que ser pela língua de sinais.

(D1)

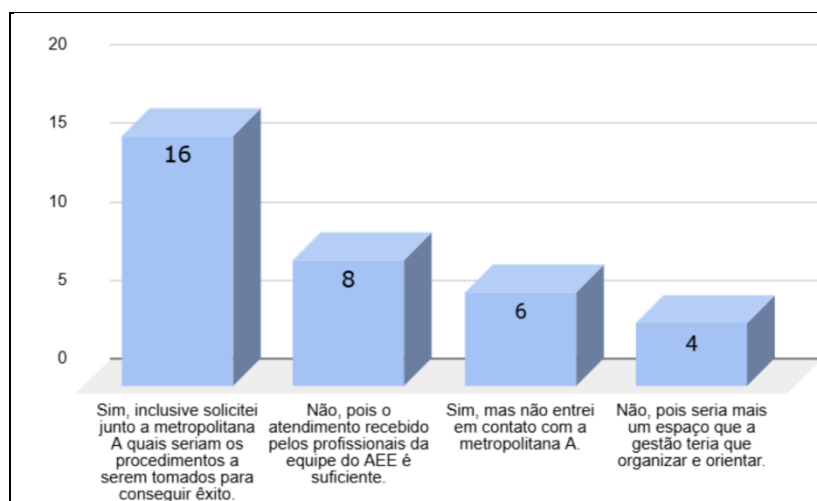
Sobre a hipótese de avaliar se os professores estão aplicando corretamente a Comunicação Alternativa aos estudantes, 32,4% dos entrevistados relataram conhecer as técnicas e conseguiram identificá-las na prática dos docentes da sua escola, pois existe curso de formação nesta área. Em contrapartida, 67,6% afirmam desconhecer as técnicas e não conseguem aplicá-las na prática de docência da sua escola. Não conhecer ou não dominar essas técnicas de comunicação pode limitar a efetividade do ensino para estudantes que necessitem de métodos alternativos de comunicação (Smith, Ryndak ,1999; Von Tetzchner, Martinsen, 2000).

O resultado acima praticamente se repete quando a hipótese de avaliação recai sobre a tecnologia assistiva e os novos recursos de tecnologia. A maioria dos entrevistados, ou seja, 64,7%, não possui conhecimento sobre tecnologia assistiva e recursos tecnológicos, nem sequer conseguem diferenciá-los na prática docente. Apenas 35,3% dos participantes conhecem ambos os grupos e os diferenciam em sua utilização, devido já terem realizado um curso de formação nessa área. Ao não saber diferenciar e avaliar a sua aplicabilidade, como é o caso da maioria dos respondentes, os estudantes deixam de ter acesso a bens adaptativos garantidos e fundamentais para o seu desenvolvimento (Brasil, 2008; 2015, 2021).

Não são apenas os recursos que o gestor escolar influencia, mas também os ambientes pedagógicos, como a Sala de Recursos Multifuncional. Entre as escolas pesquisadas, 47,1% possuíam essa sala, enquanto 52,9% não. Quando perguntados, os respondentes que indicaram a ausência da Sala de Recursos Multifuncional em suas escolas foram questionados se já haviam solicitado ou considerado a ideia de ter esse ambiente e os motivos por trás disso. As respostas estão apresentadas na figura 14, abaixo:

Figura 13

Distribuição percentual amostral em função da ação e motivação para a existência da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A análise da figura revela que 16 dos entrevistados demonstraram resistência na instalação de uma Sala de Recursos Multifuncional em sua escola. Essa recusa pode ser atribuída a vários fatores, como a falta de iniciativa em buscar informações junto à equipe da Metropolitana, a crença de que o atendimento já prestado pela equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é suficiente, o que se apresenta como um grande equívoco, pois cada atendimento possui características próprias (Resolução SEE nº 4.256/2020), ou ainda a percepção de que a sala é só mais um ambiente que ele deve organizar e orientar a equipe. É importante destacar que esse espaço é garantido por lei e oferece subsídios para o desenvolvimento de diferentes aspectos dos estudantes (Portaria Normativa nº 13/ 2007).

O resultado apresentado evidencia o desconhecimento dos ganhos pedagógicos oferecidos pela Sala de Recursos Multifuncional. A maioria dos entrevistados, 64,7%, afirma possuir um conhecimento apenas parcial sobre as práticas e possibilidades desse atendimento, enquanto 5,9% desconhecem completamente as ações disponíveis. Apenas 29,4% dos participantes demonstraram um entendimento completo das práticas e propostas desenvolvidas neste atendimento.

Na busca para melhor entender como esses gestores se percebem enquanto articuladores da promoção da inclusão e na disseminação do conhecimento acerca da temática da Educação Inclusiva/ Educação Especial, foram feitas perguntas que originaram o quadro abaixo:

Figura 14

Ações de articulação dos gestores para a conscientização sobre a temática da Educação

Inclusiva/ Educação Especial

Já convidou algum profissional para falar sobre a temática da modalidade da educação especial na sua escola para o seu corpo docente?

67,6% sim

32,4% não

Sua equipe docente mediante a seu pedido, com registro, realizou algum evento/palestra/teatro específico, para a valorização e divulgação da temática da modalidade da Educação Especial?

55,9% Sim

44,1% Não

Em datas comemorativas há incentivo de sua parte para com os professores e especialistas para criação de murais informativos/pedagógicos acerca da inclusão, como forma de divulgação e repasse de conhecimento acerca desta temática à comunidade escolar? Exemplos (Dia do surdo, Dia do cego, Dia do TEA, entre outros).

67,6% Sim é uma prática pedagógica realizada por mim.

32,4% Não é uma prática pedagógica realizada por mim, deixando a cargo da especialista e do corpo docente da escola.

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que existe um movimento de conscientização nas respostas desses gestores. A maioria afirma que convida palestrantes, estimula a sua equipe a celebrar datas comemorativas do calendário inclusivo, seja na forma de teatro, palestra ou evento. Contudo, há ainda uma parcela de gestores, que soma 32,4%, que acredita que esse movimento deve ser delegado aos especialistas e ao corpo docente da escola.

A compreensão do gestor escolar sobre seu papel e sua influência é fundamental para a eficácia das práticas educacionais e para implementar ações que promovam um ambiente inclusivo. Isso é evidenciado quando eles organizam palestras e eventos relacionados ao tema. Essa influência pode afetar inclusive o Projeto Político Pedagógico da Escola. Dentre as escolas pesquisadas, 91,2% confirmaram a existência de uma referência à Educação Inclusiva/Educação Especial, por meio da resposta dos gestores. Porém, 5,9% dos gestores afirmam não possuir nenhuma referência e 2,9% afirmam não saber responder durante a pesquisa.

Os resultados indicam um compromisso significativo com a diversidade e a inclusão. No entanto, 71,9% dos gestores apenas seguiram o modelo padrão estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação. Essa abordagem genérica pode não atender às necessidades específicas dos alunos e da escola, comprometendo iniciativas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, 28,1% enriqueceram suas referências a partir da caracterização da escola e do público atendido, respeitando suas necessidades educacionais específicas, por meio de reuniões com a comunidade escolar e registros em formulários ou atas.

Nesse aspecto, ressaltam-se os depoimentos opostos coletados na abordagem qualitativa sobre PPP, em uma escola que conseguiu adaptar e personalizar suas abordagens enquanto outra, informa que o modelo disponível é inflexível.

É porque aqui na comunidade, era sempre o básico então eu falei gente não pode ser o básico né? Eu acho que tem que ser uma coisa especial não só o básico. O básico já temos aqui tem que ser algo especial, por isso eu coloquei lá uma exigência da escola e da comunidade também. (D1)

Na verdade, a gente recebe o PPP bem engessado, a gente recebe ele com a resolução. O que nos é orientado e o que a gente faz é que dentro dos trabalhos que a gente realiza na escola, dentro do nosso plano de ação, a gente ali particulariza. (D2)

Essas narrativas opostas indicam uma divergência de entendimento da função administrativa e social do PPP, variando de acordo como o nível de colaboração, a clareza nos objetivos, a flexibilidade e a disposição das partes envolvidas para dialogar, pois na fala da entrevista (D1), vemos que a modificação do PPP partiu do entendimento dela, a necessidade de adequação a partir da realidade de sua escola.

Assim como o PPP, a Resolução SEE nº 4256/2020 é um documento orientador de práticas e ações para um ambiente escolar inclusivo. Em seu art. 50, é imputado ao gestor escolar garantir uma reunião semestral, com os responsáveis pelos estudantes com deficiência, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados aos mesmos.

Sobre esse fragmento, apurou-se que 44,1% dos gestores afirmam desconhecer essa incumbência, indicando uma necessidade urgente de formação e sensibilização sobre as diretrizes legais e as práticas inclusivas, 14,7% não a realizam e essa falta de interação pode afetar as expectativas da escola e as necessidades dos alunos e de seus familiares e 41,2% realizam as reuniões fazendo os repasses conforme estabelecido por lei.

4.5 Atuação do gestor escolar no aspecto administrativo/financeiro

A reestruturação das instituições escolares, frente ao aceleramento oriundo do processo capitalista mundial, influencia diretamente na estrutura administrativa e financeira da escola (Libâneo, 2008).

O gestor escolar deve desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões financeiras, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes (Resolução SEE nº 4.782/2022).

Quando consultados sobre a responsabilidade financeira atribuída a eles, foi apresentada a situação hipotética de licitar materiais específicos para estudantes com deficiência física,

intelectual, surdez, cegueira e baixa visão. Perguntou-se sobre a percepção de facilidade ou dificuldade em realizar esse processo. As respostas obtidas originaram a tabela abaixo.:

Tabela 2

Percepção do gestor em relação à sua segurança em licitar materiais para o AEE

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DIFICULDADE NA COMPRA	FACILIDADE NA COMPRA
FÍSICA	61,8%	38,2%
INTELECTUAL	67,6%	32,4%
SURDEZ	79,4%	20,6%
CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	79,4%	20,6%
MÚLTIPLAS	70,6%	29,4%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ficam evidentes a partir da tabela as inseguranças enfrentadas pelos gestores na licitação de materiais específicos para estudantes com deficiência, sendo um quantitativo significativo de gestores nessa posição de dificuldades. Tal insegurança é totalmente compreensível, pois a realização de uma compra inadequada não afeta apenas a gestão eficiente dos recursos licitados, mas tem implicações diretas na inclusão e no desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos.

A escolha errada ou equivocada de materiais pode comprometer a capacidade dos alunos de participar plenamente das atividades escolares propostas, tolhendo assim o potencial de aprendizado e desenvolvimento efetivo. A má utilização dos recursos financeiros não só representa um desperdício da verba pública, mas também prejudica a confiança da comunidade escolar na instituição e na gestão escolar.

Na fase quantitativa, a existência ou não do aluno com deficiência foi a justificativa para a dificuldade. [...] “Mas, no caso do atendimento à escola inserida em unidade prisional, foco nas questões destinadas a este público, que são diversas. Percebi que, quando, e se eu for para outra escola, precisarei aprender esta demanda”. (D3)

Outro ponto abordado como dificuldade foi a falta de conhecimento técnico na análise do que licitar. “Por falta mesmo de conhecimento né? Não sei que material que é mais adequado para aquele aluno, o que vai tá, se vai ter uma ponta se não vai, então não sei avaliar isso não”. (D1) Na fase qualitativa, de igual modo associam as suas dificuldades de licitar os materiais a inexistência ou não dos estudantes, conforme relato: [...] “eu acho que o público que eu não tenho aqui, eu teria toda a dificuldade. Eu acho que, por exemplo, para estudantes, que são

cegos ou surdos, é uma realidade que eu não tenho, sabe? [...]”(D2). No relato acima, o que chama atenção é que essa mesma gestora informou que há pouco tempo um dos estudantes começou a aprender LIBRAS.

A inclusão de estudantes com deficiência requer uma preparação prévia da escola, pois ela não está condicionada à sua presença. A capacitação dos profissionais e a adequação do ambiente escolar são fundamentais até mesmo antes da efetivação de sua matrícula. Garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade desde o início, evita prejuízos que possam ocorrer durante o processo e confronto com as famílias.

4.6 Atuação do gestor no processo de contratação do profissional do AEE.

Os profissionais do AEE, como Professor ACLTA, intérprete de LIBRAS, professor de Sala de Recursos Multifuncional, são contratados mediante a Resolução SEE Nº 4.920/2023, que estabelece critérios para a sua formação especializada, conferida no ato da contratação.

Perguntado aos gestores como acontecia esse processo em sua escola, todos afirmaram que durante o processo contam com a presença da secretária escolar. A maioria, 88,2%, demonstra um compromisso claro com a documentação e registro das informações repassadas, o que pode indicar uma preocupação com a transparência e a continuidade do atendimento. Por outro lado, 5,9% dos gestores também realizam convocações e oferecem orientações, mas não mencionam a formalização desse processo por meio de registros e 5,9% não participa do processo, deixando a cargo da secretária da escola.

Esses resultados mostram a necessidade de um padrão mais uniforme e documentado para o repasse das informações, para garantir que todos os profissionais tenham acesso às mesmas informações e compreendam a importância do atendimento diferenciado.

Para entender os resultados obtidos na abordagem qualitativa, foi questionado aos gestores se, em sua visão, o processo de atuação dos professores de educação especial influenciava a adoção de práticas diferenciadas nas contratações de professores que não tinham formação específica na área. Como respostas se obteve: “Na verdade, ela ocorre como qualquer outra dentro de documentação. É mais minuciosa porque você precisa ficar atento ao que a resolução pede, a quantidade de horas que aquele profissional tem que ter para atender o estudante” (D2).

A diferenciação no padrão de comportamento dos candidatos durante o processo de contratação desses profissionais, foi apontada por uma gestora.

Mas um diferencial que eu percebo que precisa ser e que é uma ansiedade de todo profissional que vem é saber qual a situação do estudante, saber qual a necessidade que ele tem, se ele tem questões motoras, para saber que tipo de... sim que se encaixa no tipo de estudante que você dá conta de atender. (D2)

Durante as entrevistas qualitativas, uma diferença significativa observada no processo de convocação desses profissionais em comparação a outros tipos de convocação é a ênfase na comunicação de informações detalhadas sobre os estudantes. [...] sem expor o estudante, sem falar nome, ou sem ser uma coisa pejorativa [...] (D2)

Essa abordagem diferenciada segundo relatos tem como objetivo proporcionar maior segurança ao futuro professor. Além disso, a continuidade no corpo docente é fundamental para a estabilidade do ambiente escolar.

[...] para que a pessoa também possa se sentir confortável porque se contrata hoje daqui a dois dias sai, aí começa a ter aquele estigma, aquele edital tá indo muito, tá tendo contratação, aí ninguém aparece, então quer dizer, você já começa a viver uma situação de preconceito já ali, então é importante sim a gente faz com muito cuidado, com muito respeito para não expor estudante. (D2)

Perguntado aos gestores se considerariam a necessidade de existir uma capacitação específica para a contratação dos professores da educação especial, essa capacitação foi cogitada como necessária.

Ah, eu acredito. Muitas vezes a gente é muito verde. Quer dizer, eu como já estou mais para lá do que para cá, quantos anos lidando, você acaba sabendo e percebendo algumas coisas. Mas a gente é muito crú, não sabe nada. (D2)

Eu acho que era necessário, mas vejo assim que, simplesmente o número de inscrição do jeito que é. (D1)

Percebe-se que o processo de contratação do professor do AEE, é diferente e tem especificidades ligadas às diferentes áreas desde o cumprimento da legislação, capacitação e percepção dos candidatos à vaga, gestores e secretários escolares envolvidos durante o processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço de formação e convivência, desempenha um papel de alicerce na construção de uma sociedade acolhedora e inclusiva. Os processos sociais que ocorrem no ambiente escolar vão além do aspecto pedagógico, abrangendo a socialização entre diferentes culturas, classes sociais, etnias e capacidades. Para que essa multiplicidade humana seja efetivamente valorizada e respeitada, a administração escolar deve ser centrada na gestão da diversidade.

A compreensão de que todos os funcionários da escola, a comunidade escolar e as famílias são atores fundamentais nas atividades pedagógicas é crucial para o sucesso da educação. Assim, a gestão escolar se destaca como o elo central dessa articulação. É por meio da gestão responsável que se coordenam as ações e se estabelecem os processos que envolvem a administração, as finanças, a gestão de pessoas e, claro, as práticas pedagógicas.

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a influência do gestor devidamente preparado na promoção do efetivo desenvolvimento da Educação Especial, concentrando-se na identificação de práticas bem-sucedidas e nos obstáculos enfrentados nesse contexto educacional.

Para que o objetivo proposto fosse alcançado, três objetivos específicos foram criados: 1- Avaliar o conhecimento técnico do gestor na parte administrativa, no que tange à aquisição de bens e materiais pedagógicos para atender os estudantes com deficiência; 2-Analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos gestores para promover o conhecimento e aprendizado dos estudantes mediante o acompanhamento dos profissionais que os atendem e o favorecimento de ações de conscientização de sua comunidade escolar; 3 - Descrever e analisar o papel do gestor na parte organizacional, no que tange ao processo de contratação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

No intuito de avaliar o conhecimento técnico do gestor na parte administrativa, no que se refere à aquisição de bens e materiais pedagógicos para atender os estudantes com deficiência, constatou-se que a gestão eficaz desses recursos requer um entendimento básico de administração e conhecimento aprofundado sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Ficou comprovado que a grande maioria afirma que tem ou teria dificuldade, se necessário fosse, de licitar esses produtos, imputando esta falha à ausência de formação específica como o cerne de sua dificuldade, fato apontado de forma unânime.

A análise das práticas pedagógicas realizadas pelos gestores para promover o

conhecimento e aprendizado dos estudantes mediante o acompanhamento dos profissionais que os atendem e de ações de conscientização de sua comunidade escolar, só foi possível mediante o relato dos mesmos ao revelarem desejo de promover a inclusão, contudo, com poucas ações práticas para, de fato, promover um ambiente inclusivo.

De posse dessas respostas e com o embasamento legal através das normativas que colocam o gestor no centro operacional, principalmente do Colegiado Escolar e na elaboração do PPP, fica evidenciado que há poucas ações geradas a partir de sua iniciativa. Alguns gestores chegam a considerar a Sala de Recursos como um mero espaço burocrático desconsiderando seu potencial pedagógico.

Outro ponto que chama atenção é a necessidade de capacitação dos gestores escolares em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado pelos professores. A falta de conhecimento sobre recursos como tecnologia assistiva e comunicação alternativa pode limitar a eficácia do ensino para alunos com deficiência, se o gestor não for capaz de avaliar os métodos de ensino e a utilização dos recursos de acessibilidade por parte do seu corpo docente. Fatalmente tal situação pode comprometer a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

É importante destacar que a pesquisa revelou resultados que sugerem que o processo de inclusão está avançando de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas normativas internacionais, nacionais e estaduais, bem como se reconhece que a intervenção assertiva do gestor escolar tem alcançado resultados positivos, incentivando práticas como a inclusão das especificidades dos estudantes com deficiência no PPP, convites de palestrantes para falar sobre a temática da Educação Inclusiva/Educação Especial para os professores, entre outras ações.

Descrever e analisar o papel do gestor na parte organizacional, especialmente no processo de contratação de profissionais do Atendimento Educacional Especializado, é essencial. Na Secretaria de Educação de Minas Gerais, o processo de contratação evidencia que, embora o AEE seja uma modalidade diferente do ensino regular, os profissionais são selecionados com os mesmos critérios. Isso destaca a necessidade de personalizar o recrutamento para atender às especificidades desse setor, garantindo que as competências necessárias para o ensino especializado sejam priorizadas.

A análise do processo de contratação na Secretaria de Educação de Minas Gerais revela que, embora a Educação Inclusiva/Educação Especial, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja uma modalidade distinta do ensino regular, os profissionais que atuam nessas áreas são basicamente selecionados com os mesmos critérios estabelecidos para as contratações de professores do ensino regular. A única diferença fica por conta da

apresentação de conclusão de formação especializada.

Uma diferença destacada pelos gestores na condução da contratação é a transparência no compartilhamento das características cognitivas e sociais dos estudantes. Isso deve ser feito de forma ética e humanizada, permitindo que os candidatos avaliem sua capacidade e conforto para atender às necessidades específicas do aluno. Além disso, os gestores escolares apontaram a falta de capacitação específica para esse processo, considerando a natureza distinta da modalidade de ensino. Durante a contratação, eles precisam avaliar os diplomas dos candidatos e o tempo de experiência na função específica.

Todos os objetivos propostos foram cumpridos, permitindo que o problema de pesquisa fosse respondido. Percebeu-se que a escola é influenciada e torna-se reflexo do gestor mediante as suas tomadas de decisão. É que sua ação está ligada principalmente à sua formação seja inicial e continuada, principalmente quando se trata da implementação e manutenção da Educação Inclusiva/Educação Especial tendo impacto direto na forma como a escola se organiza para atender às necessidades de todos os alunos. As práticas assertivas identificadas refletem a capacidade do gestor em articular recursos, envolver a comunidade escolar e criar estratégias que favoreçam a inclusão. No entanto, as dificuldades enfrentadas são igualmente significativas e estão frequentemente ligadas à falta de familiaridade com as diretrizes de inclusão e à conscientização sobre a importância dessa abordagem para o aprendizado de todos os estudantes.

Foi identificado que o Estado de Minas Gerais tem se esforçado para cumprir as normas legais referentes à capacitação dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à educação especial, com iniciativas próprias e parcerias com instituições privadas. Contudo, se faz necessária a escuta por parte do Estado, para que o mesmo entenda que a baixa adesão ao programa, segundo os gestores, está relacionada: à falta de incentivo ou motivação, à sobrecarga de trabalho, à falta de entendimento dessa modalidade de ensino e às prioridades estabelecidas nas escolas.

Embora este trabalho tenha gerado contribuições tanto no âmbito teórico quanto prático para entender o fenômeno, é importante apontar suas limitações. A dificuldade de acesso aos gestores limitou a abrangência dos resultados, mesmo após inúmeros contatos, inclusive com o auxílio do Serviço de Apoio à Inclusão para enviar o questionário digital. Não se obteve o número de respostas esperado. Recomenda-se, para futuras pesquisas, aumentar o número de entrevistados e o tempo destinado à coleta e análise de dados, além de aplicar esse estudo em outras superintendências no estado, visando um levantamento abrangente do processo inclusivo nas escolas a partir das ações dos gestores escolares.

A agenda de pesquisa proposta reflete um caminho necessário para o avanço dos estudos sobre a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. O hibridismo entre o ensino regular e a educação especial representa uma evolução importante, fruto de uma combinação de fatores, incluindo normativas legais que sustentam a inclusão e uma mudança significativa na percepção da sociedade sobre a diversidade e os direitos das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. C. de., LIMA, M. S. de. (2020). Gestão escolar e inclusão: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora WMF.
- Almeida, S. P. (2021) Capacitação de Professores para a Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 3.
- Appolinário, F. (2006). Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thomson.
- Appolinário, F. (2011). Dicionário de Metodologia Científica (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Aranha, M. S. F. (2005). Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- Araújo, A. C. de. (2000). Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília.
- Azevedo, C. B. (2022). Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 24, p. 1-25.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barney, J. (1991). Recursos da Empresa e Vantagem Competitiva Sustentada. Journal of Management, v. 17, n. 1, p. 99-120.
- Barreto, L. C. D., Goulart, A. M. P. L. (2008). Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. Educação em Revista, Marília v.9, n.2, p. 93-112.
- Bauer, M. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Bordignon, G., Gracindo R. V. (2004). Gestão da Educação: o Município e a Escola. IN, FERREIRA e AGUIAR (orgs). Naura Syria Carapeto e Márcia Ângela da S. Gestão da

- Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 4ª Ed. SP: Cortez.
- Borges, A. (2004). Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89.
- Brasil. (1961). Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre a assistência ao excepcional, define os crimes contra a sua pessoa e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 1961.
- Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 5.692, de 11 de julho de 1971). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.
- Brasil. (1988). Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.
- Brasil. (1990). Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- Brasil (1990). Lei n.º 8.112/1990, 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 1990.
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994.
- Brasil. (1996). Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética 1996, 4(2), Supl:15-25.
- Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- Brasil. (1998). Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição n.º 19 /1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- Brasil. (2000). Lei n.º.10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a

- promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.
- Brasil. (2001). Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- Brasil. (2007). Portaria Normativa nº13/2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 24 abri. 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC; SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2008. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2008.

- Brasil. (2009). Secretaria de Direitos humanos. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Decreto legislativo nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- Brasil. (2009). Lei nº 12.056/2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- Brasil. (2010). Lei nº 12.318, de 26 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Garantia da Apropriada Prestação de Serviços à Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2010.
- Brasil. (2013). CEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 out. 2023
- Brasil. (2015). Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016.
- Brasil. (2021). Decreto n. 10645, de 11 de março de 2021. Regulamenta O Art. 75 da Lei Nº 13.146, de 6 julho de 2015, Para Dispor Sobre As Diretrizes, Os Objetivos e Os Eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília, DF, 11 mar. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.

- Brasil. (2021). IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- Brasil. (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- Brejon, M. (1986). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: Leituras*. São Paulo: Pioneira.
- Campos, J. (2021). Abordagem pedagógica inclusiva: promoção da igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2), 45-58.
- Cardozo, M. J. P. B., Lima, F. C. S., Lima, L. M. (2016). A formação dos profissionais do magistério nos Planos de Educação: um enfoque no PNE e no Plano Estadual do Maranhão. *Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.2*, p. 31 a 52 – Ago./Dez. 2016 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> ISSN: 2237-0315>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- Carvalho, M. S. (2019). Comunicação Escolar e Envolvimento dos Pais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 75.
- Carvalho, M. S. (2021). *Parcerias Escola-Família: Construindo Pontes para a Educação*. Editora Moderna.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., Da Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Pearson.
- Collis, J.; Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Corrent, N. (2015). Da antiguidade a contemporaneidade: a Deficiência e suas concepções. Disponível em <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf>. Acesso em 26 mai. 2023
- Costa, M. R., Oliveira, S. L. (2017). Parceria Escola-Família na Inclusão de Alunos com Deficiência: Um Estudo Longitudinal. *Journal of School and Family Partnership*, v. 12, n. 3.
- Cury, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, v.23, n.3, p. 483-495. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 09

- mai. 2023.
- Custodio, G. C. C., Nunes, C. M. F. (2019). A Docência Em “Celas De Aula”: Desafios Dos Professores De Educação Física Em Escolas Prisionais. *Reflexão e Ação*, v. 27, n. 2, p. 130-147.
- Deimling, N. N. M., Moscardini, S. F. (2023). *Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios*. 2023.
- Denhardt, R. B., Denhardt, J. V., Purdy, E. M. (2019). *Administração pública: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Dias, G. M. (2019). *Gestão escolar e diversidade: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Drucker, P. F. (2019). *Administrando em tempos turbulentos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Drucker, P. F. (2002). *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. (2002). *O Gerente Eficaz*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Farias, R. R. S., Lopes, T. A. C. de F. (2015). As Pessoas com Deficiência no Contexto da Educação Escolar Brasileira. *Revista HISTEDBR*. On-line, Campinas, nº 65. Disponível em:<
<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7359/6176>>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- Fernandes, M. C., Ramos, G. P. (2010). *Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- Fernandes, P. (2022). Construindo uma cultura inclusiva na gestão escolar. *Inclusão e Diversidade*, 5(1), 23-36.
- Ferreira, A. C. de. (2020). *Gestão escolar e inclusão: construindo uma educação para todos*. São Paulo: Editora WMF. 2020.
- Ferreira, A. C. de., Oliveira, M. B. de. (2018). *Gestão escolar e educação inclusiva: construindo uma escola para todos*. São Paulo: Editora WMF.
- Ferreira, N. S. (2010). Reflexões sobre currículo, diversidade e práticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1378.
- Fonseca, W. N. T. (2012). *O uso do software dosvox na educação dos deficientes visuais*. Monografia, Universidade Federal do Amapá.
- Fontes, A. R. (2014). *Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre*

- o programa gestar no estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16907/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2023.
- Freire, P. A. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: “Paz e Terra”.
- Freitas, H. M. de. (2020). *Gestão escolar: teoria e prática*. São Paulo: Editora Cortez.
- Garcia, R., Guzzo, R. S. L. (2019). Educação Inclusiva e a Atuação do Gestor Escolar. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 344-365.
- Garcia, V. G. (2010). *Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo*. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2010.
- Gaudenzi, P., Ortega, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3061-3070.
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glat, R., Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro. UERJ.
- Gonzaga, M. V. (2019). *Análise da situação de espectro autista*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Gorla, M., Lavarda, C. E. F. (2011). Controles internos em uma Empresa do setor de eletroeletrônicos do Sul do País, sob a ótica da Teoria da Contingência. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. Anais. São Paulo: USP.
- Guimarães, A. P. (1999). *Noções de Direito Romano*. Porto Alegre: Síntese.
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1988). *Psicologia para administradores de empresas: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Jannuzzi, G. D. M. (2005). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Cadernos de Pesquisa.
- Jones, G. R., George, J. M., Jones, G. R. (2017). *Contemporary Management*. McGraw-Hill Education.
- Knechtel, M. R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática*

- dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22.
- Leone, N. M., Leite, Y. U. F. (2011). O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquisa educa*, 3(6), 236- 259.
- Libâneo, J. C. (2008). Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus.
- Libâneo, J. C., alves, G. P. (2020). *Gestão Educacional: A Prática e a Teoria*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, A., Pereira, B. (2019). Efetividade da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência: uma análise do impacto das práticas de gestão na promoção da inclusão.
- Luck, H. (2009). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Editora Vozes.
- Luck, H. (2010). *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Lucke, U. D. S. (2009). Sobre o conceito de inclusão. *Revista Educação Especial*, 22(36), 159-172.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Sammuns Editorial.
- Martins J. J. (2008). *Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, descrever, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Mazzuoli, V. O. (2014). *Curso de Direitos Humanos*. 6. ed. São Paulo: Método.
- Mello, A. G. de. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- Mendes, E. G. (2011). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- Mendes, E. G., Zerbato, A. P. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação Pesquisa*. São Paulo, v.

47, e233730.

- Merchant, K. A. (2018). *Administração de empresas: teoria, prática e ambiente global*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Militão, S. C. N., Militão, L. S. da C. (2019). A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. *Horizontes*, [S. l.], v. 37, p. e019007. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.614. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/614>>. Acesso em: 12 set. 2024.
- Minas Gerais. (1952). Lei nº 869/1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. *Legislação do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 05 jul. 1952. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/?cons=1>>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- Minas Gerais. (2004). Resolução nº 521/2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. *Legislação do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 02 fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=3500#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%20521%20de%2002%20de%20fevereiro%20de%202004&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,Gerais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- Minas Gerais. (2007). Decreto 44.559/2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. *Legislação do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 29 jun. 2007. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/44559/2007/?cons=1>>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- Minas Gerais. (2009). Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/ 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Legislação do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 18 jul. 2009. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/seplag/legislacao/resolucao_conjunta_7110_06-07-09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

- Minas Gerais. (2012). Lei nº 20.263/2012. Dá denominação à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, localizada no Município de Belo Horizonte. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 Jun. 2012. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20263/2012/>>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- Minas Gerais. (2019). SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução SEE nº 4.188, de 2019. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, Diário do Executivo, 24 ago. 2019.
- Minas Gerais. (2020). Resolução SEE Nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2023.
- Minas Gerais. (2022).Resoluções SEE nº 4.697/2022. Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2022. Disponível em: <<file:///C:/Users/micha/Downloads/RESOLUCAO-SEE-No-4.697-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2022.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- Minas Gerais. (2022). Resolução CEE nº 488/2022. Dispõe sobre a habilitação e autorização para lecionar e dirigir e a concessão de registro para secretariar instituições educacionais públicas, privadas e comunitárias de Educação Básica, que integram o Sistema de Ensino de Minas Gerais, e a regulamentação do reconhecimento do Notório Saber de profissionais para docência na Formação Técnica e Profissional de Ensino Médio e dá outras providências. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 jan. 2022. Disponível em:<<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14835-resolucao-cee-n-488-de-27-de-janeiro-de-2022>>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- Minas Gerais. (2022). Resolução SEE Nº 4.782/2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 07

- nov. 2022. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29999-resolucao-see-n-4-782-de-04-de-novembro-de-2022?layout=print>. Acesso em: 05 jan. 2023
- Minas Gerais. (2023). Resolução SEE nº 4.834/2023. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pósgraduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), ofertados por instituições de ensino superior com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, e dá outras providências. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 13 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/4834-23-r-Public.-15-04-23.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- Minas Gerais. (2023). Resolução SEE Nº 4.920/2023. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 06 out. 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- Minas Gerais. (2023). Secretaria de Estado de Educação. Lista de Escolas, 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas>>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- Minas Gerais. (2024). Resolução SEE nº 5065/2024. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Legislação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 18 set. 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/5065-24-r-Public.-19-09-24.pdf>>. Acesso em 22 out. 2024.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Nascimento, M. C. do. (2017). Gestão educacional: teoria e prática. São Paulo: Editora Moderna.
- Navarro, J. C., Carnoy, M., & Castro, C. de M. (2000). La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos. In J. C. Navarro, K., Taylor, A. Bernasconi & L. Tyler (Eds.), Perspectivas sobre la reforma educativa América Central en el contexto de

- políticas de educación en Las Américas (pp. 1-46).
- Oliveira, L. F. (2018). Gestão escolar inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230006.
- Oliveira, I. C., Menezes, V. I. (2018). Revisão da literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900.
- Oliveira, M. B. de. (2017). *Gestão educacional: fundamentos e prática*. São Paulo: Editora Papiru.
- Oliveira, M. S., Souza, L. P. (2020). Impacto da Inclusão na Socialização e Aprendizado de Alunos com Deficiência. *Journal of Inclusive Education*, v. 15, n. 2.
- ONU. (2009) . ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos* (4ª ed.). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Padilha, P. R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Pereira, M. A. (2011). *Formação para diretor escolar da educação básica: o programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná*. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Pereira, M. J. L. de B., Fonseca, J. G. M. (1997). *Faces da Decisão: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão*. São Paulo: Makron Books.
- Pereira, R. C., Lima, F. A. (2018). Desafios e Estratégias Pedagógicas na Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 4.
- Parente, J. M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro, Joaçaba*, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>>. Acesso em: 12 set. 2023.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, S. G., Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um*

- conceito. São Paulo: Cortez, 2002
- Pletsch, M. D. (2014). Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU; EDUR.
- Quinn, R. E; et al.,(2004). Diagnosing and Changing Organizational Culture: based on the Competing Values Framework. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. (2004). Fundamentos de Administração: conceitos essenciais e aplicações. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Rocha, J. C. (2021). Relações escola-comunidade: Estratégias para o envolvimento dos pais. Editora Cortez.
- Rodrigues, A. P. N., Lima, C. A. de. (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, volume 3, número 5, pp 21-33. Caruaru, Pernambuco.
- Salimene, A.C.M. (1996). Reabilitação e ideologia: um breve histórico. Rev Serviço Soc Hospital São Paulo.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). Metodologia de pesquisa. 5ª ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul.
- Santos, A. P., Pereira, J. M. (2017). Educação Inclusiva no Brasil: Desafios e Perspectivas para a Gestão Escolar. Journal of Inclusive Education, 5(2), 45-62.
- Santos, E. G. dos., Novo, L. F.; Tavares, L. F. (2010). Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. Repositório digital UFSC.
- Santos, J., Panhoca, R. (2017). Promoção da inclusão e equidade na educação: desafios e estratégias para gestores educacionais. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 4, p. 789-802.
- Santos, J. F., Mendes, A. B. (2021). O Impacto da Inclusão na Socialização de Alunos com Necessidades Especiais: Uma Revisão Sistemática. Journal of Special Education Research, v. 30, n. 1.
- Santos, S. L. dos. (2019). Gestão escolar e inovação: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-

145, jan./abr.

- Silva, A. B., Santos, C. D. (2019). Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Ensino Regular: Um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3.
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibpex.
- Silva, J. A. (2014). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 37. ed. São Paulo: Malheiros.
- Silva, R. P. (2018). Gestão escolar inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230017. 2018.
- Silva, T. M. (2015). Educação Inclusiva: da exclusão à inclusão escolar. *Revista Científica Visão Acadêmica*, 16(2), 1-18.
- Soares, M. T. C. F. (2015). Educação inclusiva: concepções de professores e gestores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 105-118.
- Sousa, M. M. A. (2007). Gestão escolar e inclusão: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 2, p. 219-230.
- Souza, A. R. (2007). *Perfil da gestão escolar no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo*.
- Souza, A. R. (2008). A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Avaliação em Educação*. v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr.
- Smith, M.A., Ryndak, D.L. (1999). Estratégias práticas para a Comunicação com Todos os Alunos. In: STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Tradução de M. França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Snyder, J. (2005). Audiodescription: The visual made verbal. In: *International Congress Series*, v. 1282, p. 935-939, 2005.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tezzani, T. C. R. (2004). *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão: São Carlos: Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação*.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO.
- Viegas, W. (2007). *Fundamentos lógicos da metodologia científica*. Brasília: Editora UnB.
- Vieira, P. A.; Lima, F. (2010). A teoria na prática: áudiodescrição, uma inovação no material didático. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 2, edição 2.
- Von Tetzchner, S., Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Alternativa*. Porto,

Portugal: Porto Editora.

Warde, M. J. (1992). Considerações sobre a autonomia da escola. Revista *Idéias: O diretor-articulador do projeto de escola*. São Paulo: FDE.

Winkler, D. R.; Gershoberg, A. I. (2012). Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre qualidade da educação na América Latina. In N. Brooke (Org.), *Marcos históricos na reforma da educação* (pp. 241-248). Fino Traço.

Yukl, G. A. (2012). *Liderança em administração*. São Paulo: Editora Pearson.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE1

1–Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim, eu fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “ **O Papel do Gestor na Efetivação da Educação Especial: Um Estudo sobre Práticas e Desafios.**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Autorizo o registro das informações fornecidas por ele(a), através de questionário online, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão de autorizar a participação dele(a), se assim o desejar. Deste modo, concordo com os termos descritos neste Termo de Consentimento e informo meu e-mail para envio de uma via deste documento.

() Não, discordo dos termos acima descritos e não vou participar da pesquisa.

Assinale comum X na coluna da esquerda a opção que lhe representa e complete o que for solicitado:

Seção A-DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

2 – Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outros

d) Mais de 10 anos

3 – Idade:

- a) de 20 a 30 anos
- b) de 31 a 40 anos
- c) de 41 a 50 anos
- d) de 51 a 60 anos
- e) 61 anos ou mais

6 – Você foi eleito mediante?

- a) Indicação democrática mediante eleição aberta à comunidade escolar
- b) Indicação do colegiado escolar
- c) Assumiu a direção como interventor

4 – Estado civil:

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)
- c) Divorciado(a)
- d) Viúvo
- e) União estável
- f) Outro

7- Possui alguma deficiência?

- a) Nenhuma
- b) Física
- c) Visual
- d) Auditiva
- e) Mental
- f) Múltipla

5 – Quanto tempo exercendo a função de diretor(a):

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 ano a 5 anos
- c) 5 anos e um mês a 10 anos

PARTE 2

Seção B–FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

8 – Sua formação inicial:

- a. Língua Portuguesa
- b. Licenciatura em Letras/Libras
- c. Matemática
- d. Geografia
- e. História
- f. Biologia
- g. Ensino Religioso
- h. Educação Física
- i. Física
- j. Química
- k. Artes
- l. Língua Estrangeira – Inglês
- m. Língua Estrangeira – Espanhol
- n. Pedagogia
- o. Sociologia

9 – Qual é o ano de sua formação inicial?

10 – Na grade de seu curso inicial, havia contemplado alguma disciplina relacionada a Educação Especial?

- a. Sim
- b. Não
- c. Não me lembro no momento

11 - Você possui licenciatura plena em Educação Especial?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em curso

12 - Você possui curso de pós-graduação em Educação Inclusiva/ Educação Especial?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em curso

13- Quantos cursos de extensão ou aperfeiçoamento em educação especial você já realizou ao longo de sua carreira enquanto gestor?

- a. 1 a 5 cursos
- b. 6 a 10 cursos
- c. de 10 até mais cursos
- d. Nunca realizei nenhum curso.

14 –No município de Belo Horizonte, há o Instituto São Rafael , conhecido como um dos principais centros de referência em atendimento especializado a pessoas com vários tipos de deficiência visual na capital mineira e região metropolitana, que através do CAP e seu Núcleo de Capacitação de Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica destina-se à capacitação de professores da rede pública, orientação às escolas estaduais com matrícula de estudantes com cegueira, baixa visão, outras deficiências visuais e surdocegueira, apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos de forma gratuita e com seleção prioritária para servidores ativos na Rede Estadual de Ensino, cursos estes ofertados na modalidade presencial, mediante, a apresentação acima, gostaria de saber se você gestor já:

- a. Realizou de 1 a 5 cursos nesta instituição.
- b. Realizou de 6 a 10 cursos nesta instituição.
- c. Realizou de 10 até mais cursos nesta instituição.
- d. Estou com um curso em andamento nesta instituição
- e. Nunca realizei nenhum curso nesta instituição

15 - Na pergunta anterior, foi indicado um importante instituto de referência em atendimento especializado a pessoas com vários tipos de deficiência visual, contudo, gostaria de saber se você já realizou cursos na área da deficiência visual em outras instituições.

- a. Sim, já realizei cursos em outras instituições na área da deficiência visual.
- b. Não, nunca realizei cursos em outras instituições na área da deficiência visual.
- c. Estou cursando em outra instituição.

16 –No município de Belo Horizonte, fica localizada a Escola Estadual Francisco Sales - Instituto de Deficiência da Fala e da Audição é uma escola técnica em Belo Horizonte/MG, no bairro Barro Preto que iniciou em 1983, em parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), oferece cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Produzindo materiais didáticos acessíveis ao estudante surdo, como vídeos didáticos em libras, além da capacitação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma gratuita, na modalidade presencial e com seleção prioritária para servidores ativos na Rede Estadual de Ensino, mediante, a apresentação acima, gostaria de saber se você gestor já:

- a. Realizou de 1 a 5 cursos nesta instituição.
- b. Realizou de 6 a 10 cursos nesta instituição.
- c. Realizou de 10 até mais cursos nesta instituição.
- d. Estou com curso em andamento nesta instituição.
- e. Nunca realizei nenhum curso nesta instituição.

17 - A aplicação da audiodescrição é de suma importância, e garante a todas as pessoas com deficiência o direito constitucional à educação. Além de permitir ao deficiente visual o acesso aos conteúdos favorecem também as pessoas analfabetas e disléxicas, pessoas com dificuldade ou que estão totalmente impedidas de entender o conteúdo escrito. Mediante a esta breve explicação, sobre a audiodescrição você gestor:

- a. Conheço e estou apto, se necessário, a aplicar as técnicas de audiodescrição e possui um curso onde aprendi a sua aplicabilidade.
- b. Conheço o conceito, mas não estou apto a aplicar as técnicas de audiodescrição, se necessário, e não possui um curso de formação.
- c. Desconheço as técnicas e aplicabilidade da audiodescrição.

18 – Já realizou algum curso de capacitação para o preenchimento do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em curso

PARTE 3

• Seção C

Analisar o conhecimento do gestor na parte organizacional, no que tange estratégias de contratação e registro do processo inclusivo de sua escola.

19 - No Projeto Político Pedagógico de sua escola há referência a Educação Inclusiva/ Educação Especial?

- Sim.
- Não.
- No momento da pesquisa não sei responder.

20 - Se respondeu sim na questão anterior, essa referência foi realizada mediante:

- Modelo pré-definido pela Secretaria de Estado de Educação.
- Referência acrescida de caracterização da escola, realizada mediante reuniões com a comunidade escolar, registrada em formulários e/ou ATAS.

21 - Qual é o número de estudantes com deficiência matriculados em sua escola está entre:

- de 1 a 5 estudantes.
- de 5 a 10 estudantes.
- de 10 a 15 estudantes.
- mais de 15 estudantes.
- Não sei responder com precisão, sendo necessário conferir com o setor da secretaria.
- Não se aplica.

22 - Sua escola possui Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim
- Não

23 - Se respondeu NÃO na pergunta anterior responda, sua sala escola possui espaço para ser criada uma sala?

- Sim
- Não
- No momento da pesquisa não sei responder

24 -Durante a sua gestão em algum momento você considerou a necessidade de ter uma Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim, inclusive solicitei junto a metropolitana A quais seriam os procedimentos a serem tomados para conseguir êxito.
- Sim, mas não entrei em contato com a metropolitana A.
- Não, pois o atendimento recebido pelos profissionais daequipe do AEE é suficiente.
- Não, pois seria mais um espaço que a gestão teria que organizar e orientar.

25 - Sabemos que a Sala de Recursos Multifuncional é um ambiente preparado para atendimento a estudantes com deficiências, nela acontecem outros processos que instrumentalizam e fundamentam o processo de efetivação da inclusão. Sobre o seu nível de conhecimento acerca das múltiplas ações realizadas no ambiente da Sala de Recursos Multifuncional, você pode afirmar que:

- Tem total conhecimento de todas as práticas e possibilidades de atendimento realizados pela Sala de Recursos Multifuncional.
- Tem conhecimento parcial, de algumas práticas e possibilidades de atendimento realizados pela Sala de Recursos Multifuncional.
- Desconhece totalmente, todas as práticas e possibilidades de atendimento realizados pela Sala de Recursos Multifuncional.

26 - Uma das atribuições do gestor é o levantamento dos materiais necessários a serem licitados e assim efetuar a compra. Dentro desta atribuição, imaginemos que você recebeu uma verba destinada, exclusivamente, para a compra de materiais para alunos cegos e/ou com baixa visão, você quanto gestor se sente capacitado para tal compra?

- Teria facilidade em efetuar a compra, pois tenho conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.
- Teria dificuldade em efetuar a compra, pois não tem conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.

27 - Imaginemos que você recebeu uma

verba destinada, exclusivamente, para a compra de materiais para alunos com deficiência física, você quanto gestor:

- a. Teria facilidade em efetuar a compra, pois tenho conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.
- b. Teria dificuldade em efetuar a compra, pois não tem conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.

28 - Imaginemos que você recebeu uma verba destinada,exclusivamente, para a compra de materiais para alunos com deficiência intelectual, você quanto gestor:

- a. Teria facilidade em efetuar a compra, pois tenho conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.
- b. Teria dificuldade em efetuar a compra, pois não tem conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.

29 - Imaginemos que você recebeu uma verba destinada,exclusivamente, para a compra de materiais para alunos com deficiências múltiplas, você quanto gestor:

- a. Teria facilidade em efetuar a compra, pois tenho conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.
- b. Teria dificuldade em efetuar a compra, pois não tem conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes

30 - Imaginemos que você recebeu uma verba destinada, exclusivamente, para a compra de materiais para alunos surdos, você quanto gestor:

- a. Teria facilidade em efetuar a compra, pois tenho conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.
- b. Teria dificuldade em efetuar a compra, pois não tem conhecimento sobre todos os materiais utilizados para estes estudantes.

31 - Com qual frequência você visita às salas de aulas para a verificação do processo de inclusão dos estudantes.

- a. 1 a 2 vezes por semana
- b. 3 a 4 vezes por semana
- c. 5 vezes por semana
- d. Só vou à sala, quando sou solicitado para averiguar uma demanda

específica.

- e. Não é uma prática de acompanhamento realizada por mim, mediante a dinâmica e o meu trabalho de gestor.

32 – Em datas comemorativas há incentivo de sua parte para com os professores e especialistas para criação de murais informativos/pedagógicos acerca da inclusão, como forma de divulgação e repasse de conhecimento acerca desta temática à comunidade escolar? Exemplos (Dia do surdo, Dia do cego, dia do TEA entre outros).

- a. Sim, é uma prática adota pedagógica realizada por mim.
- b. Não e não é uma prática pedagógica realizada por mim, deixando a cargo da especialista e o corpo docente da escola.

33 – No ato da convocação de contratação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva, você:

- a) Participa, orienta e informa aos candidatos sobre as características dos estudantes e a importância do atendimento adequado deste estudante registrando esse repasse na ata da convocação.
- b) Não participo e deixo a cargo do Assistente técnico de Educação a participação, orientação e informação sobre as características dos estudantes e a importância do atendimento adequado deste estudante registrando esse repasse na ata da convocação.
- c) Em nossa escola as convocações são realizadas por mim e também pelos Assistentes técnicos de Educação há orientação e informação sobre as características dos estudantes e a importância do atendimento adequado deste estudante registrando esse repasse na ata da convocação.
- d) Em nossa escola as convocações são realizadas por mim e também pelos Assistentes técnicos de Educação há orientação e informação sobre as características dos estudantes e a importância do atendimento adequado deste estudante, mas não há registro desse repasse na ata da convocação.

34 - O processo de alfabetização de alunos

cegos é totalmente diferente de alunos videntes, um instrumento que pode ajudar é o MecDaisy, um software que faz a reprodução de livros e textos em áudio no computador, o que pode auxiliar o aluno a fazer a 'leitura' dos livros didáticos e este é apenas um exemplo de recurso de tecnologia assistiva, sobre o processo de alfabetização de um estudante cego, você teria condições de:

- a. Avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por conhecer as especificidades deste processo diferenciado, pois tem um curso de formação nesta área.
- b. Não teria condições de avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por desconhecer as especificidades deste processo diferenciado.

35 - O processo de alfabetização de alunos surdos é totalmente diferente de alunos ouvintes, sobre o processo de alfabetização de um estudante surdos, você teria condições de:

- a. Avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por conhecer as especificidades deste processo diferenciado, pois tem um curso de formação nesta área.
- b. Não teria condições de avaliar se as técnicas aplicadas pelos docentes estão corretas, por desconhecer as especificidades deste processo diferenciado.

36 - A tecnologia assistiva, é um importante recurso, e é subdivida em dois grupos, o de recursos de tecnologia assistiva e o de Serviços de tecnologia assistiva, sobre as possibilidades de aplicação da tecnologia assistiva na escola você gestor:

- a. Conhece os dois grupos citados e consegue os diferenciá-los na prática dos docentes da sua escola, pois tem um curso de formação nesta área.
- b. Desconhece os dois grupos citados e não consegue os diferenciá-los na prática dos docentes da sua escola.

37 - A Comunicação Alternativa é um conjunto de técnicas que visam ampliar a capacidade comunicativa de pessoas com algum tipo de deficiência, sobre as possibilidades de aplicação da comunicação alternativa na escola você gestor:

- a. Conhece as técnicas e consegue identificá-las na prática dos docentes da sua escola, pois tem um curso de formação nesta área.
- b. Desconhece as técnicas e não consegue os diferenciá-los na prática dos docentes da sua escola.

38 - Imaginemos que sua escola receberá uma família cujo os responsáveis pelos estudantes são surdos que se comunicam, exclusivamente, pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e que no ato da matrícula estes responsáveis solicitaram conhecer você e ficar a par das regras e o regimento escolar, nesta reunião você gestor terá:

- a. Facilidade em comunicar-se com essa família, pois domina a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- b. Dificuldade em comunicar-se com essa família, pois não domina a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

39 - Você enquanto gestor, já convidou algum profissional para falar sobre a temática da modalidade da educação especial na sua escola para o seu corpo docente?

- a. Sim
- b. Não

40 - Sua equipe docente mediante a seu pedido, com registro, realizou algum evento/palestra/teatro específico, para a valorização e divulgação da temática da modalidade da Educação Especial?

- a. Sim
- b. Não

41 - Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020, em seu art. 50, é imputado ao gestor escolar garantir uma reunião semestral, com os responsáveis dos estudantes com deficiência, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados aos mesmos, você em quanto gestor:

- a. Realizo essas reuniões e registro em ATA
- b. Não realizo essas reuniões
- c. Desconhecia até o momento essa obrigatoriedade

42 - Ao finalizar a pesquisa, qual foi o sentimento gerado em você de acordo com a temática da Educação Inclusiva/Especial?

N

Eu, **MICHAEL LUCAS SOUSA DA SILVA**,aluno do curso de mestrado do Centro Universitário Unihorizontes, estou desenvolvendo uma pesquisa sob orientação da Prof^a. Dr^a. Michelle Regina Santana Dutra, que tem como objetivo descrever e examinar a influência do gestor devidamente preparado na promoção do efetivo desenvolvimento da Educação Especial, concentrando-se na identificação de práticas bem-sucedidas e nos obstáculos enfrentados nesse contexto educacional.

Assim, convido você a participar desta pesquisa. O procedimento adotado para coleta de dados será através de entrevista. Os depoimentos, com a sua autorização prévia, serão gravados e ficarão em poder do pesquisador. Eles serão destruídos ao término das transcrições. Informe-me, ainda, que os dados obtidos serão mantidos em sigilo, assim como a sua privacidade e garantia de anonimato. Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins científicos. Comunico-lhe que não haverá despesas decorrentes de sua participação na pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento ou fase do estudo.

Eu, _____ RG: _____ fui orientado(a) sobre o estudo e afirmo meu consentimento em participar da atividade proposta pelo pesquisador e autorizo gravação da entrevista.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinaturado(a) entrevistado: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador responsável:

Endereço:

Telefone:

Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário Unihorizontes

Rua: Alvarenga Peixoto, 1270, Santo Agostinho, Belo Horizonte, Minas Gerais,30.180-121,
(31) 3293-7042.